

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

САМБОРСЬКА НАТАЛЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 378.159.946.3-053

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«МЕДСЕСТРИНСТВО» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

015 Професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Н. М. Самборська

(підпис)

Науковий керівник

Антонова Олена Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2018

АНОТАЦІЯ

Самборська Н. М. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018.

Зміст анотації. У процесі дослідження з'ясовано, що методологічну основу проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін становлять три базові підходи – *системний* (формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» є системним утворенням, оскільки є цілісним структурованим процесом, компоненти якого перебувають у взаємозв'язку і мають бути взаємоузгоджені), *компетентнісний* (складає підґрунтя оновлення системи вищої освіти, орієнтацію процесу професійної підготовки на результат, на сукупність професійних компетенцій і дає можливість науково обґрунтувати сам процес формування соціально-комунікативної компетентності та спроектувати модель і методику реалізації означеного процесу) та *діяльнісний* (соціально-комунікативна компетентність майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» формується внаслідок різноманітних видів діяльності, серед яких найважливіша роль належить навчанню та спілкуванню). Сукупність означених наукових підходів дозволяє обрати ефективні методи та методики дослідження й спроектувати модель і педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін з метою проведення успішної експериментальної роботи.

У процесі дослідження проаналізовано основні поняття проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: «компетентність», «компетенція», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність», «гуманітарні дисципліни» та близькі до них поняття. З'ясовано, що *соціально-комунікативна компетентність фахівця* – це динамічна комбінація соціально-комунікативних знань, вмінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, які забезпечують інтеграцію фахівця в соціально-професійну сферу, його успішну професійну самореалізацію на засадах поєднання соціального характеру, змісту та комунікативної складової фахової діяльності. У результаті аналізу наукових джерел сформульовано дефініцію поняття *«соціально-комунікативна компетентність майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство»* як динамічну комбінацію соціально-комунікативних знань, вмінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, що забезпечують інтеграцію фахівця зі спеціальності «Медсестринство» у сферу соціальних комунікацій та його успішну професійну самореалізацію в системі охорони здоров'я.

З'ясовано структуру соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у поєднанні таких компонентів: *мотиваційно-вітагенного, когнітивного, поведінкового, рефлексивного*. Означене структурування відбувалося з кількох позицій: *лінгвістичної, соціальної, індивідуального життєвого й комунікативного досвіду, професійної, інтеркультурної*.

Проаналізовано зміст гуманітарної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у медичних коледжах (інститутах) та її вплив на формування у них соціально-комунікативної компетентності. До переліку дисциплін, що сприяють ефективному формуванню означеної компетентності було обрано українську мову, українську мову за професійним спрямуванням, світову літературу, історію України, англійську

мову, англійську мову за професійним спрямуванням, основи психології та міжособове спілкування та деякі інші дисципліни.

На підставі експертної оцінки обґрунтовано низку педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту; внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з гуманітарних дисциплін; моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті).

Визначені педагогічні умови покладено в основу реалізації моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено орієнтовну структуру означеної моделі в сукупності кількох блоків – *цільового* (відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця зі спеціальності «Медсестринство», який має достатній рівень соціально-комунікативної компетентності; співвідноситься зі сформульованими суперечностями; репрезентує основні теоретичні підходи до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство»), *мотиваційного* (відображає мотивацію майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на формування належного рівня соціально-комунікативної компетентності), *змістового*

(відображає зміст та організацію навчального процесу в медичному коледжі (інституті); включає соціально-комунікативні характеристики основних гуманітарних дисциплін, які вивчаються у медичних коледжах (інститутах), та розроблений у процесі реалізації моделі спецкурс «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я»), *процесуального* (характеризує основні форми, методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін), *результативного* (дає можливість співвіднести очікуваний у межах цільового блоку образ досягнутої мети із застосованими в процесі експериментальної роботи педагогічними умовами, формами, методами діяльності; вміщує критерії та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»).

На констатувальному етапі експерименту, відповідно до обраних критеріїв дослідження (цілемотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, оцінно-результативний) було встановлено, що лише 20% досліджуваних володіють високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності, а саме 19,55% у експериментальній та 19,80% – у контрольній групах. Переважна більшість студентів (55,31% і 55,33% в обох групах відповідно) характеризується середнім рівнем сформованості досліджуваної компетентності. Майже кожний четвертий студент (25,14% у експериментальній та 24,87% у контрольній групах) має низький рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності. Визначено потребу в розробці системних педагогічних перетворень, які дозволять ефективно впливати на формування соціально-комунікативної компетентності студентів як важливого результату професійної підготовки.

Доведено ефективність проведеної на формувальному етапі педагогічного експерименту діяльності із упровадження педагогічних умов та реалізації моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». В експериментальній

групі досліджуваних діагностовано перерозподіл студентів за рівнями означеної компетентності: кількість студентів з високим рівнем зросла з 19,55% до 31,28%; з середнім – з 55,31% до 62,57%; з низьким – зменшилась з 25,14% до 6,15%. У контрольній групі позитивна динаміка виражена значно менше.

Одержані експериментальні дані перевірено за допомогою методу математичної статистики критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* .

Дисертаційне дослідження не вичерпує проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». *На подальшу увагу заслуговують* розробка інноваційних та інтерактивних технологій формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я; питання розвитку означеної компетентності у системі післядипломної медичної освіти; проблеми та ризики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних фахівців у системі неформальної та інформальної освіти й ін.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, соціально-комунікативна компетентність, майбутні фахівці зі спеціальності «Медсестринство», гуманітарні дисципліни.

ABSTRACT

Samborskaya N. M. Formation of social-communicative competence of future specialists with specialization in «Nursing» in the process of studying humanitarian disciplines. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the Degree of a Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in specialty 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education». – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2018.

The dissertation is devoted to theoretical and experimental research of the problem of social-communicative competence formation in future specialists with

specialization in «Nursing» while studying humanitarian disciplines. In the course of investigation we found three essential approaches as a methodological basis to the problem of social-communicative competence formation in future specialists with specialization in «Nursing» while studying humanitarian disciplines - system (the formation of social-communicative competence of future specialists with specialization in «Nursing» is a system formation for it represents a coherent structured process with interconnected components which are supposed to be mutually agreed), competent (it is the basis for the system of higher education updating, it focuses the professional training process on the result as well as on a set of professional competences and gives the opportunity to substantiate scientifically the process of social-communicative competence formation and to create the model and the technology of the specified process) and practical (the social-communicative competence of future specialists with specialization in «Nursing» is formed as a result of various activities, among which the most important role belongs to education and communication). The combination of scientific approaches gives the possibility to choose effective methods and techniques of research so that to be able to come up with the model and pedagogical conditions of social-communicative competence formation of future specialists with specialization in «Nursing» in the process of studying humanitarian disciplines. These approaches will allow to conduct successful experimental work.

In the course of the research, the basic concepts of the problem studied are analyzed. These concepts include «competence», «competency», «social competence», «communicative competence», «social-communicative competence», «humanitarian disciplines. The concept analysis of the research issue helped to define the concept «social-communicative competence of a specialist» as a dynamic combination of social-communicative knowledge, skills, experience and personal qualities and abilities that ensures the integration of a specialist into the social-professional sphere, their successful professional self-realization on the basis of a combination of social character, content and communicative components

of professional activity. As a result of the scientific literature analysis, the basic definition of the research was formulated as «social-communicative competence of future specialist with specialization in «Nursing». It presupposes dynamic combination of social and communicative knowledge, skills, experience and personal qualities and abilities that ensure the integration of a specialist with specialization in «Nursing» in the field of social communication and their successful professional self-realization in the health care system.

The thesis pays special attention to the structure and the content of social-communicative competence of future specialists with specialization in «Nursing». The structure of the above mentioned competence includes the following components: motivational-experienced, cognitive, behavioral, reflexive. The structuring was performed taking into account different approaches: linguistic, social, professional, intercultural as well as individual life and communicative experience,.

The content of humanitarian training of future specialists with specialization in «Nursing» in medical colleges (institutes) and its influence on the formation of social-communicative competence was analyzed. Consequently suggested was the list of disciplines that improve the formation of this competence: Ukrainian Language, Ukrainian Language for Specific Purposes, World Literature, History of Ukraine, English Language, English language for Specific Purposes, Psychology and Interpersonal Communication.

The thesis contains expert evaluation of pedagogical conditions of social-communicative competence formation in future specialists with specialization in «Nursing» while studying the humanitarian disciplines: formation of students' motivation for the development of social-communicative competence by creating scientific and methodological materials; implementing the changes to the content of humanitarian disciplines and introducing new special courses; adopt innovative forms and methods of social-communicative competence formation in humanitarian classes; monitoring the effectiveness of the process of social-communicative competence formation.

These specific pedagogical conditions formed the foundation for implementing the model of social-communicative competence formation in future specialists with specialization in «Nursing». The structure of the model consists of four elements. *The target* element reflects the social need in the professionals with a sufficient level of social-communicative competence and represents approaches and principles of their vocational training. *Motivational element* embodies the formation of students' positive motivation to develop the competence under analyses while using author's scientific and methodological materials. *Content element* reflects the content and the organization of the educational process in the medical college (institute). Process element outlines the stages and organizational forms, methods and means of social-communicative competence formation. *Result element* reflects the structure, criteria and levels of the competence formation.

At the ascertaining stage of experiment, in accordance with the selected criteria of the research (purpose-oriented, cognitive, activity-oriented, evaluative-productive) it was discovered that only 20% of students tested had a high level of social-communicative competence formation – 19.55% in the experimental and 19.80 % – in control groups. The vast majority of students (55.31% and 55.33% in both groups) were characterized by an average level of social-communicative competence. Almost every fourth student (25.14% in the experimental group and 24.87% in the control group) had a low level of social-communicative competence. The necessity to work out the system of pedagogical transformations for effective influence on the formation of social-communicative competence was determined.

At the formative stage of experiment it has been proved that the introduction of pedagogical conditions and the implementation of the model for the formation of social-communicative competence of future specialists with specialization in «Nursing» was effective. In the experimental group, the students were redistributed in accordance to their levels of the indicated competence: the high level increased from 19.55% to 31.28%; the average – from 55.31% to 62.57%; the low level has

fallen from 25.14% to 6.15%. In the control groups the positive dynamics was far less noted.

Reliability of the obtained results is proved by the mathematical statistics methods with application of Fisher's ratio test φ^* .

The dissertation research does not exhaust the problem of social-communicative competence formation in future specialists with specialization in «Nursing». Further attention should be paid to the development of innovative and interactive technologies for the formation of social-communicative competence of future healthcare professionals; the issue of development of social-communicative competence in the system of postgraduate medical education; problems and risks of formation of social-communicative competence of future medical specialists in the system of nonformal and informal education, etc.

Key words: competence, professional competence, social-communicative competence, future specialists with specialization in «Nursing», humanitarian disciplines.

Список публікацій здобувача:

1. Самборська, Н.М., 2015. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ: ПП «Рута», № 85, с. 97-101.

2. Самборська, Н.М., 2018. Взаємозв'язок і зміст структурних елементів експериментального дослідження педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності медсестринство. *«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»*: зб. наук. праць / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, вип. № 166, с. 214-218.

3. Самборська, Н.М., 2018. Моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності медсестринство у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*

імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка: зб. наук. праць. Тернопіль, вип. № 1/2018, с. 71-76.

4. Самборська, Н.М., 2016. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. *Міжнародний науковий журнал "Sciences and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences"*, IV (17), Issue 108, p. 74-77.

5. Самборська, Н.М., 2016. Розробка структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників та характеристика її компонентів. *«Нові технології навчання»*: наук.-метод. зб. Київ, вип. 89, ч. 1, с. 197-202.

6. Самборська, Н.М., 2016. Комунікативна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. «Педагогічні науки»*, випуск № 1 (83), с. 123-127.

7. Самборська, Н.М., 2018. Визначення стану сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Педагогічні науки»*. Старобільск: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», випуск № 1 (168), с. 208-215.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

8. Самборська, Н.М., 2015. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутнього медичного працівника в процесі професійної підготовки. *Український науково-практичний журнал: «Магістр медсестринства»*, № 2 (13), с. 33-36.

9. Самборська, Н.М., 2016. Основні патерни поведінки медичного працівника та їх реалізація в процесі професійної підготовки і комунікативної взаємодії. В: *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Житомир, 20-21 жовтня 2016 р. / за ред. В. Й. Шатила. Житомир: Полісся, 2016, с. 149-152.

10. Самборська, Н.М., 2016. Роль навчальної дисципліни «Іноземна мова» у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. *Український науково-практичний журнал: «Магістр медсестринства»*, № 2 (16), с. 59-63.

11. Самборська, Н.М., 2017. Впровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників на заняттях з гуманітарних дисциплін. В: *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: зб. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Житомир, 19-20 жовтня 2017, с. 216-217.

12. Самборська, Н.М., 2017. Визначення основних елементів моделі формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності медсестринство у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. В: *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: зб. за матеріалами III міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 8-9 грудня 2017, с. 207-209.

13. Самборська, Н.М., 2018. Кейс-метод у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності медсестринство. В: *Теорія і практика освіти в сучасному світі*: зб. за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Дніпро, 30-31 березня 2018 року). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», с. 69-71.

14. Самборська, Н.М., 2018. Роль навчальної дисципліни «Світова література» у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». В: *Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Львів, 19 квітня 2018 р.) / за ред. канд. іст. наук С.О. Лозинської, канд. псих. наук Р.І. Климків. Львів: ВНКЗ ЛОР «ЛІМтаЛІМ», с. 128-132.

15. Самборська, Н.М., 2018. Результати моніторингу ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання

гуманітарних дисциплін. В: *EASTERN EUROPEAN STUDIES: ECONOMICS, EDUCATION AND LAW*: Proceedings of the International Scientific Conference. Burgas: Publishing House FLAT Ltd-Burgas, Volume II, June 7-8, 2018.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО» ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА	24
1.1. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність» у психологічній, соціологічній, педагогічній науковій літературі	24
1.2. Проблема формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасних науково-педагогічних підходів	46
1.3. Зміст та специфіка вивчення гуманітарних дисциплін в умовах медичних коледжів та інститутів	63
Висновки до першого розділу	84
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	88
2.1. Сутність та структура соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	88
2.2. Педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	111
2.3. Модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	130
Висновки до другого розділу	144

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА	
ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ	
УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ	
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ	
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО»	147
3.1. Програма і методика експериментального дослідження.	
Результати констатувального етапу експерименту	147
3.2. Методика упровадження моделі формування соціально-	
комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності	
«Медсестринство»	170
3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту	191
Висновки до третього розділу	208
ВИСНОВКИ	210
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	214
ДОДАТКИ	245

ВСТУП

Актуальність досліджуваної проблеми. Інтеграція України до Європейського Союзу актуалізує потребу в модернізації й трансформації професійної освіти, зокрема медичної, за сучасними стандартами та вимогами, що сприяють підготовці фахівця, здатного адаптуватися до сучасних соціально-економічних умов та реагувати на запити суспільства в умовах ринкової економіки. Оскільки медичні працівники здійснюють професійну діяльність у системі «людина – людина», то важливою є проблема сформованості у них достатнього рівня соціально-комунікативної компетентності як необхідної умови успішної професійної діяльності, про що йдеться в державних документах про освіту, а саме: Законі України «Про вищу освіту» (2014), «Концепції національного виховання» (2015), «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» (2002), Концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні (2008) тощо.

Зважаючи на це, перед сучасною теорією і методикою професійної освіти постає необхідність розробки та реалізації оптимальної сукупності форм, методів і засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», що передбачає, зокрема, розвиток мотивації до здійснення соціально-комунікативної діяльності з опорою на суб'єктний досвід, успішне засвоєння знань про специфіку комунікативної взаємодії у медичній сфері.

У цьому контексті саме гуманітарні дисципліни характеризуються дидактичним потенціалом щодо оволодіння нормами взаємодії та культурою життєдіяльності в процесі професійної комунікації.

Дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як от: організація навчального процесу у закладах вищої освіти (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Вітвицька, С. Гончаренко, І. Зязюн); закономірності й інновації в професійній підготовці фахівців (О. Антонова, В. Безпалько, М. Кларін, Г. Селевко, Ю. Шапран); основні засади системного

(І. Блауберг, Е. Юдін, В. Садовський, Ю. Урманцев), компетентнісного (А. Бермус, С. Вершловський, О. Дубасенюк, О. Овчарук, Дж. Равен, А. Хуторський), діяльнісного (Г. Атанов, В. Давидов, А. Коржуєв, А. Огурцов) підходів.

Проблема комунікативної та соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців знайшла своє відображення в низці наукових досліджень, насамперед, філософських (В. Андрущенко, В. Бичко, В. Кремень, Л. Сохань, В. Шинкарук), психологічних (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук), педагогічних (А. Бойко, Г. Васянович, М. Євтух, О. Плахотник, О. Пехота, Н. Побірченко). Поняття готовності до комунікативної взаємодії та сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців вивчалось в різні часи Н. Абашкіною, Н. Бідюк, Я. Болюбашем, О. Глузманом, Л. Пуховською.

Загальні питання професійної підготовки майбутніх медичних фахівців досліджувались науковцями, а саме: компетентнісний аспект (О. Горай, Л. Поєдинцева, І. Радзієвська, О. Солодовник, З. Шарлович), комунікативний (М. Лісовий, С. Поплавська, Н. Шигонська та ін.), культурологічний (Ю. Колісник-Гуменюк, Л. Примачок, О. Якімова).

Проте педагогічні характеристики соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та можливості цілеспрямованого педагогічного впливу на її формування, зокрема у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, не були предметом окремого дослідження.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити суперечності між:

- потребами суспільства у кваліфікованих фахівцях зі спеціальності «Медсестринство» та недостатньою розробленістю теоретичних та методичних засад формування соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін;

- необхідністю розробки й реалізації педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності студентів медичних коледжів та

інститутів і очевидною потребою наукових досліджень у визначеному напрямі;

- доцільністю запровадження соціально-комунікативного компонента до освітніх програм зі спеціальності «Медсестринство» та недостатньою навчально-методичною забезпеченістю цього процесу в медичних коледжах (інститутах).

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість, необхідність вирішення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка «Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти» (РН № 0110U002274). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 26. 12. 2017 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та методику її реалізації в процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети визначено його основні **завдання**:

1. Проаналізувати проблему формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у вітчизняній та зарубіжній науковій педагогічній теорії та практиці.

2. Визначити структуру соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

4. Розробити та експериментально перевірити модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та методику її реалізації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» в умовах медичних коледжів та інститутів.

Предмет дослідження – модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» і методика її реалізації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, систематизація, узагальнення, конкретизація у процесі вивчення наукових психолого-педагогічних джерел, нормативних документів з проблеми дослідження для визначення базових понять, обґрунтування його методологічних засад; *емпіричні методи* – діагностичні (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, порівняння, метод експертних оцінок) з метою визначення рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності; моделювання процесу формування досліджуваної компетентності; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи); праксиметричні методи (вивчення результатів діяльності студентів та результатів вирішення ними задач і завдань, що містять соціально-комунікативний компонент); *методи математичної статистики* – кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, критерій φ^* – кутового перетворення Фішера, за допомогою яких реалізувалася та верифікувалася програма дослідження та виявлялися якісні зрушення у рівнях сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради, КВНЗ «Криворізький медичний коледж» Дніпропетровської обласної ради, Чернівецького медичного коледжу Буковинського державного медичного університету, КВНЗ «Кременчуцький медичний коледж» імені В. І. Литвиненка. У дослідженні взяли участь 376 майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». З них 179 студентів увійшло до експериментальних груп; 197 – до контрольних. Крім того, до дослідно-експериментальної роботи було залучено 19 викладачів гуманітарних дисциплін медичних коледжів та інститутів і 86 практикуючих медичних сестер.

Організація та основні етапи дослідження. Дослідження проводилося упродовж 2013-2018 рр. і охопило кілька етапів наукового пошуку.

На *теоретико-пошуковому етапі* (2013-2014 рр.) – здійснено аналіз наукової літератури, нормативних та законодавчих документів; виділено проблемне поле дослідження; виявлено суперечності; визначено актуальність, мету, завдання, об'єкт, предмет наукового пошуку; систематизовано базові поняття; розроблено програму дослідно-експериментальної роботи.

На *констатувальному етапі* (2014-2015 рр.) – розроблено змістову структуру та модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; обґрунтовано критерії, показники і рівні її сформованості; виокремлено комплекс педагогічних умов за допомогою методу експертної оцінки; визначено наявний стан проблеми формування та рівень соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; проведено констатувальний етап експерименту.

На *формуальному етапі* (2015-2017 рр.) – упроваджено й експериментально перевірено ефективність моделі, методики її реалізації та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності

майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; розроблено методичні матеріали.

На *завершально-узагальнюючому етапі* (2017-2018 рр.) – систематизовано й узагальнено результати експерименту; здійснено їх статистичну обробку; сформульовано загальні висновки, окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* представлено структуру соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», що складається з мотиваційно-вітагенного, когнітивного, поведінкового та рефлексивного компонентів; обґрунтовано авторську модель формування означеної компетентності (цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний блоки); розроблено та впроваджено поетапну методику її реалізації (мотиваційний, адаптаційний, реалізаційний, оцінно-рефлексивний етапи); визначено критерії (цілемотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, оцінно-результативний), показники та охарактеризовано рівні (низький, середній, високий) її сформованості; теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних фахівців;

- *удосконалено* сутність базових понять дослідження («соціально-комунікативна компетентність фахівця», «соціально-комунікативна компетентність майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство»); зміст, форми, методи формування досліджуваної компетентності;

- *подальшого розвитку* набули основні положення професійної педагогіки та теорії комунікацій у професійній сфері.

Практичне значення дослідження полягає в експериментальній апробації поетапної методики впровадження моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; запровадженні інноваційних форм та методів навчання

(взаємне навчання, диспути, імітаційно-моделюючі ігри, лекції-візуалізації, бінарні лекції, тренінги); розробці спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я». Результати проведеного наукового пошуку можуть бути використані в практиці професійної підготовки медичних фахівців, стати основою для розробки майстер-класів, тренінгових програм, навчальних курсів за вибором студентів у процесі їх підготовки до соціально-комунікативної діяльності. Основні положення дисертаційної роботи можуть використовуватися в системі післядипломної медичної та педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради (довідка № 67 від 07.02. 2018 р.), КВНЗ «Криворізький медичний коледж» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 178 від 13.03. 2018 р.), Чернівецького медичного коледжу Буковинського державного медичного університету (довідка № 93/01.1 від 19.03. 2018 р.), КВНЗ «Кременчуцький медичний коледж» імені В. І. Литвиненка (довідка № 219/12-06 від 17.04. 2018 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових конференціях різного рівня, а саме: *міжнародних*: «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів» (Київ, 2015, заочна), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016, очна), «Problems of Humanities and Social Sciences» (Угорщина, Будапешт, 2016, заочна), «Актуальні проблеми іноземної філології та соціокультурний процес» (Тернопіль, 2017, очна), «Теорія і практика освіти в сучасному світі» (Дніпро, 2018, заочна), «Easten European Studies: Economics, Education and Law» (Болгарія, Бургас, 2018, заочна); *всеукраїнських*: «Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи» (Житомир, 2016, 2017, очна), «Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду

вищих навчальних закладів» (Львів, 2018, заочна), «Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів» (Старобільськ, 2018, заочна), а також на науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2013 – 2018).

Публікації. Основні положення і результати дисертаційної роботи відображено в 15 публікаціях, серед яких 6 статей у провідних фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науково-періодичному виданні, 6 статей у збірниках матеріалів конференції, 2 – у науково-практичних журналах.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (310 позицій, з них 14 – іноземними мовами) та 14 додатків на 83 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 325 сторінки, основний зміст дисертації викладено на 182 сторінках. Робота містить 21 таблицю та 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО» ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність» у психологічній, соціологічній, педагогічній науковій літературі

Будь-яке наукове дослідження має свою методологічну, теоретичну та інструментальну (діагностичну) основи, відповідно до чого на особливу увагу заслуговує аналіз категорій і понять педагогічного дослідження. Загалом феномен категоріально-понятійного апарату педагогічного дослідження має суто філософське значення, тому філософія розмежовує категорії й поняття як окремі філософські явища. Так поняття – це основні елементи мисленевого процесу дослідника, що відтворюють змістову сутність педагогічної теорії¹. Водночас категорії – це найбільш узагальнені поняття, що виражають найсуттєвіші відношення дійсності². У свою чергу, категорії педагогічної науки відображають головні явища і процеси, які вивчаються в педагогіці. У зв'язку з тим, що провідне значення для нашого дослідження має поняття «соціально-комунікативна компетентність», варто розглянути його спочатку з огляду на категоріально-понятійні характеристики, а також з огляду на змістову специфіку.

Зважаючи на визначення термінів «категорія» і «поняття», можемо констатувати, що базовою педагогічною категорією у понятті «соціально-комунікативна компетентність» є «компетентність». Її всезагальний, всеохоплюючий характер визначається основними показниками, як-от:

- 1) міждисциплінарністю компетентності як об'єкта дослідження: так

¹ Кузнецов, Ю.Ф., 2006. Деятельностный подход к обучению и основные категории педагогики. *Специальное образование*, №6, с. 29-38.

² Ивин, А.А. и Никифоров, А.Л. , 1997. *Словарь по логике*. Москва: ВЛАДОС.

компетентність наявна у наукових розробках з філософії, психології, соціології, педагогіки та інших наук;

2) застосуванням цього поняття до різних вікових і професійних груп населення;

3) використанням компетентності як показника якості професійної підготовки, перепідготовки, докваліфікації, перекваліфікації фахівців різноманітних галузей знань.

Компетентність, як одна з найбільш уживаних і активно досліджуваних загальних педагогічних категорій, розглядається науковцями-педагогами у різних аспектах:

1) компетентність як особистісна *якість* людини, наділеної різнобічними знаннями в обраній чи інших галузях знань та практичної діяльності (А. Бермус³, Ю. Кулюткін, В. Бездухов⁴, Е. Шорт⁵ та ін.);

2) компетентність як *здатність і готовність* до вирішення різноманітних завдань професійного характеру (Дж. Равен⁶, Й. Спектор⁷, Т. Нестеров, А. Белкін⁸);

3) компетентність як кваліфікаційна *характеристика* особистості (О. Харитоновна⁹, І. П'янківська¹⁰);

4) компетентність як *сукупність умінь і навичок* особистості, які дають можливість здійснювати професійну діяльність (О. Антонова¹¹, Г. Коджаспірова¹², І. Зимня¹³, О. Плахотнік¹⁴ та ін.);

³ Бермус, А.Г., 2005. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. «Эйдос», [online] 10 сентября. Режим доступа: <<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>> [Дата звернення 12 грудня 2014].

⁴ Кулюткин, Ю.Н. и Бездухов, В.П., 2002. *Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя*. Самара: СамГПУ.

⁵ Short, Ed.C., 1984. *Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings*. Lanham: University Press of America. Ch. V. VI.

⁶ Равен, Д., 1999. *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*. Перевод с англ. Москва: «Когито-Центр».

⁷ Spector, J. And Michacl-de la Teja, 1996. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. *Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification*. N.Y. 123 p.

⁸ Нестеров, В.В. и Белкин. А.С., 2003. *Педагогическая компетентность*. Екатеринбург: Учеб. Кн.

⁹ Харитоновна, Е.В., 2007. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция». *Успехи современного естествознания*. №3, с. 67-68.

¹⁰ П'янківська, І.В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. [online] Режим доступу: <<http://eprints.ua.edu.ua/627/1/vyznachennja.pdf>> [Дата звернення 17 грудня 2014].

5) компетентність як володіння сукупністю *компетенцій* (Є. Санченко¹⁵, В. Введенський¹⁶, Н. Кучугурова¹⁷, М. Лук'янова¹⁸ та ін.).

Виходячи з різноманіття визначень категорії компетентності, маємо констатувати, що вона відображає різноманітні категоріальні характеристики:

1) дуалістичність – компетентність об'єднує в собі інтелектуальну (когнітивну) і практичну складові освітнього процесу;

2) інтерпретаційність – компетентність інтерпретує зміст освіти, виходячи з передбачуваного результату, стандарту у вигляді сформованої компетентності;

3) інтегративність – компетентність акумулює в собі різноманітні знання з суміжних до обраної галузей, вимагає залучення широкого культурного інтелектуального фону до професійного формування особистості.

З огляду на різнобічне тлумачення компетентності, доходимо висновку про необхідність категоріального розмежування понять «компетенція» і «компетентність». У дослідженнях О. Харитонової¹⁹ ці поняття фактично ототожнюються, проте ми дотримуємося тієї точки зору, що компетенції – це часткові вияви компетентності, які в сукупності складають професійну (соціальну, комунікативну, психологічну тощо) компетентність особистості.

¹¹ Антонова, О.Є. та Маслак, Л.П. 2011. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, с. 81-109.

¹² Коджаспирова, Г.М., 2004. *Педагогика*: Учебник. - Москва: Гардарики.

¹³ Зимняя, И.А., 2009. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. [online] Режим доступу: URL: <<http://metod.dvpion.ru/asp/article/download.asp?id=3>> [Дата звернення 22 лютого 2015].

¹⁴ Плахотнік, О. та Безносюк, О., 2013. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 121., ч. II. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка., с. 204-208.

¹⁵ Санченко, Є. М., 2010. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми. *Науковий вісник Донбасу*. [online] Режим доступу: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10semkpp.pdf>> [Дата звернення 15 березня 2015].

¹⁶ Введенський, В.Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. №10, с. 51-55.

¹⁷ Кучугурова, Н.Д., 2000. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. Москва, с. 360-362.

¹⁸ Лукьянова, М. И. 2001. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. №10, с. 56-61.

¹⁹ Харитонов, Е.В., 2007. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция». *Успехи современного естествознания*, №3, с. 67-68.

З іншого боку, компетенції можна ототожнювати з *компетентностями*, які також є *конкретним виявом загального* – компетентності особистості ²⁰.

А. Хуторський визначає компетенції як такі, що включають «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» ²¹. Термін «компетенція» використовується також для позначення інтегрованої характеристики фахівця, а саме:

- 1) досвіду пізнавальної діяльності (знання);
- 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за відомим зразком (уміння);
- 3) досвіду ефективного прийняття рішень у проблемних ситуаціях (уміння, навички);
- 4) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності та особистісних ціннісних орієнтацій (особистісні характеристики майбутнього фахівця) ²².

Виходячи з визначень компетенції й компетентності, погоджуємося з думкою В. Шадрікова, що «відмінності спостерігаються у розумінні компетентності як актуальної якості особистості або ж прихованих психологічних новоутворень; предметної наповнюваності компетенцій як системних новоутворень, якостей особистості» ²³.

Небхідність залучення поняття компетенції до нашого дослідження викликана, насамперед, тим, що це поняття введене в більшість *європейських документів про освіту* як характеристика певної кваліфікації працівника (чи

²⁰ Санченко, Є. М., 2010. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми. *Науковий вісник Донбасу*. [online] Режим доступу: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10semkpp.pdf>> [Дата звернення 15 березня 2015].

²¹ Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58-64.

²² Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Режим доступу: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf [Дата звернення 15 березня 2015].

²³ Шадриков, В.Д., 2004. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*, № 8., с. 26-31.

майбутнього працівника) в кожній окремій галузі професійної діяльності. Так Рада Європи (2001) визначила п'ять груп ключових компетенцій особистості, кожна з яких, на нашу думку, має чітко виражений комунікативний компонент, тому може бути корисна для дослідження обраної нами проблеми²⁴. Крім того, європейські документи про освіту оперують поняттями ключових і базових умінь, ключових кваліфікацій, кроснавчальних умінь тощо. Експерти Ради Європи окреслюють компетентності як спроможність сприймати та відповідно реагувати на індивідуальні й соціальні потреби, а також як індивідуальний комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок особистості²⁵. До ключових компетентностей у навчанні європейські експерти віднесли:

- навички рахунку та письма (фундаментальні навички);
- базові компетентності у галузі природничо-математичних наук та технологій;
- ІТ-навички;
- самоосвітні навички (вміння навчатися);
- соціальні навички (здатність до міжособистісної взаємодії в соціумі);
- підприємницькі навички;
- навички загальної культури²⁶.

Зв'язок між виокремленими Радою Європи ключовими компетенціями та комунікаціями особистості ми представили в таблиці 1.1.

²⁴ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications., 2004. *European Commission*, 5 p.

²⁵ Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. *An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program* – OECD (Draft), 279 p., p. 88-89

²⁶ OECD: Program on International Student Assessment, 2000. 3. *New Skills for the Learning Society*. – 238 p., p. 7

Таблиця 1.1

**Зв'язок між ключовими компетенціями особистості, які
виокремлено Радою Європи, та соціально-комунікативною
компетентністю особистості**

Ключові компетенції	Сутність ключових компетенцій	Зв'язок з соціально-комунікативною компетентністю особистості
Політичні й соціальні компетенції	Здатність брати на себе відповідальність, приймати спільні узгоджені рішення, регулювати конфлікти різного рівня і типу, брати участь у функціонуванні демократичних інститутів суспільства.	Вимагає добре розвинених комунікативних умінь, які дають можливість налагоджувати доцільну взаємодію у середовищі на рівні індивідів, спільнот, цілого суспільства.
Компетенції функціонування в багатокультурному співтоваристві	Полягає у здатності розуміти культурні відмінності, співіснувати з людьми інших культур, мов і релігій.	Передбачає формування здатності до міжкультурного спілкування в соціумі у вербальній і невербальній формах, а також здатність і прагнення до вивчення іноземних мов.
Компетенції усного і письмового мовлення	Передбачають достатній рівень говоріння та здатності до письмового викладу своєї думки; за умови їх несформованості може виникнути часткова чи повна ізоляція людини від соціуму.	Повністю залежать від сформованості комунікативної компетентності особистості, яка в даному випадку виражається у здатності аргументовано висловлювати свої думки, вміти коректно описувати події, будувати діалог тощо.

Продовження таблиці 1.1

Інформаційні компетенції	Пов'язані з володінням сучасними інформаційними технологіями, розумінням їх застосування і використання у щоденному і професійному житті особистості; з умінням сприймати й адекватно оцінювати зовнішню (включно зі ЗМІ) інформацію та робити належні висновки.	Передбачають здатність комунікувати у сучасному соціокультурному віртуальному просторі, будувати доцільну діалогічну взаємодію, адекватно оцінювати й інтерпретувати зовнішню соціальну інформацію тощо.
Самоосвітні компетенції	Передбачають здатність і прагнення до самостійного пошуку знань і навчання протягом усього життя; вони складають основу неперервної професійної підготовки.	Стає основним мотивом подальшого вдосконалення своїх знань, умінь і навичок у професійній діяльності та поза нею – в соціальному середовищі загалом.

Таким чином, можемо констатувати, що категорія компетентності має міждисциплінарний характер і складає підґрунтя базового поняття нашого дослідження – «соціально-комунікативна компетентність».

Виходячи з цього, важливе значення для нашого дослідження має аналіз поняття «комунікативна компетентність». Це поняття має інтегративний характер, оскільки представляє різновид компетентності особистості, пов'язаний з її комунікаціями; у свою чергу, комунікації – це одне з найбільш загальних наукових понять, що використовується як у природничих, так і в

гуманітарних науках²⁷. У педагогічній науці феномен комунікативної компетентності широко представлений у науковому доробку Г. Андреевої²⁸, О. Божович²⁹, Ю. Жукова³⁰, В. Кан-Калика³¹, Л. Петровської³², Дж. Равена³³ та ін.

Як і категорія компетентності, поняття комунікативної компетентності найчастіше відображає особистісну позицію того чи іншого дослідника, пов'язану зі специфікою його наукових пошуків. Так, за визначенням В. Куніциної³⁴, комунікативна компетентність передбачає оволодіння складними комунікативними *навичками і вміннями*, формування вміння здійснювати комунікацію в нових соціальних спільнотах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому, професійному менталітету в межах певної професії. О. Бастрікова³⁵ вважає, що комунікативна компетентність може бути визначена як *здатність* особистості застосовувати знання мови, способи взаємодії з іншими людьми та подіями, навички роботи в спільноті, виконання різноманітних соціальних ролей. Ю. Ємельянов³⁶ визначає комунікативну компетентність як таку, що ґрунтується на *знаннях та досвіді*; Е. Руденський³⁷ – як сукупність наявних особистісних ресурсів, завдяки

²⁷ Самборська, Н.М., 2016. Комунікативна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка «Педагогічні науки»*, Випуск № 1 (83), с. 123 -127

²⁸ Андреева, Г. М., 2000. *Социальная психология*: учеб. для вузов. Москва: Аспект Пресс., 375 с.

²⁹ Божович, Е.Д. и Шеина, Е. Г., 1999. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков. *Психологическая наука и образование*, № 2, с. 64-76.

³⁰ Жуков, Ю.М., Петровская, Л. А. и Растяников, П. В., 1991. *Диагностика и развитие компетентности в общении*: практ. пособие. Киров : ЭНИОМ.

³¹ Кан-Калик, В.А., 1995. *Грамматика общения*. Москва: Роспедагенство.

³² Петровская, Л.А., 1989. *Компетентность в общении: Социально- психологический тренинг*. Москва: Изд-во МГУ.

³³ Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация*. Перевод с англ. Москва: Когито–Центр.

³⁴ Куницына, В.Н., Казаринова, Н. В. и Погольша, В. М. , 2001. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер.

³⁵ Бастрікова, Е.М., 2004. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. *Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект*. Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Казань: Казан. гос. ун-т, с. 34-39.

³⁶ Емельянов, Ю.Н., 1999. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности*. Санкт-Петербург: Питер.

³⁷ Руденский, Е.В., 1998. *Основы психотехнологий общения менеджера*. Москва: ИНФРА-М.

яким відбуваються ефективні комунікативні дії в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Аналіз наукових джерел дозволяє об'єднати наявні визначення комунікативної компетентності у кілька основних груп, як це подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Основні підходи до визначення комунікативної компетентності (за результатами аналізу наукових джерел)

Підхід до визначення комунікативної компетентності	Сутність означеного підходу	Представники означеного підходу
Індивідуально-ресурсний	Визначає комунікативну компетентність як комплекс внутрішніх ресурсів особистості, які дають можливість створювати та ефективно реалізувати міжособистісну взаємодію.	О. Добротвор ³⁸ , Е. Руденський ³⁹
Діяльнісно-поведінковий	Визначає комунікативну компетентність як ступінь оволодіння людиною комунікативними вміннями і навичками.	О. Божович ⁴⁰ , В. Кан-Калик ⁴¹ , К. Касторіадіус ⁴² , В. Куніцина, Н. Казаринова, В. Погольша ⁴³ , І. Черезова ⁴⁴

³⁸ Добротвор, О.В., 2013. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*, вип., с.57-66.

³⁹ Руденський, Е.В., 1998. *Основы психотехнологий общения менеджера*. Москва: ИНФРА-М

⁴⁰ Божович, Л.И., 1981. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности. *Психология формирования и развития личности*. В: Л. И. Анцыферова, ред. Москва, с. 257-284.

⁴¹ Кан-Калик, В.А., 1987. *Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя*. Москва: Просвещение.

⁴² Касториадиус, К., 2003. *Воображаемое установление общества*. Перевод с франц. Москва: ГНОЗИС Логос.

⁴³ Куніцина, В.Н., Казаринова, Н. В. и Погольша, В. М., 2001. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер.

⁴⁴ Черезова, І.О., 2014. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Харківського державного університету. Серія: Психологічні науки*, вип.1, т.1, с.103-107.

Продовження таблиці 1.2

Когнітивно-вітагенний	Визначає комунікативну компетентність як результат засвоєння відповідних знань та досвіду.	Ю. Ємельянов ⁴⁵ , А. Реан, Я. Коломинський ⁴⁶
Соціально-психологічний	Комунікативна компетентність визначається як складне поєднання компонентів спілкування як процесу, що об'єднує перцепцію, інтеракцію та власне комунікацію; як результат психологічних операцій з прийому та передачі інформації.	Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников ⁴⁷ , Л. Петровська ⁴⁸ , А. Добрович ⁴⁹ , Р. Якобсон ⁵⁰
Соціально-педагогічний	Комунікативна компетентність визначається як показник та результат соціалізації особистості на кожному віковому етапі, з урахуванням відповідних агентів та провідників соціалізації.	Є. Головаха ⁵¹ , Л. Кричевський ⁵² , С. Мейтарчан ⁵³ , А. Мудрик ⁵⁴ , Р. Спрафкін ⁵⁵ та ін.

Для остаточного формулювання дефініції базового поняття нашого дослідження важливо, на нашу думку, відділити поняття «*комунікативна компетентність*» від «*компетентність у спілкуванні*». Основа різниці між

⁴⁵ Емельянов, Ю.Н., 1999. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Санкт-Петербург: Питер.

⁴⁶ Реан, А. и Коломинский, Я., 2007. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 588 с.

⁴⁷ Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А. и Растянников, П. В., 1990. *Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии*. Москва: Наука.

⁴⁸ Петровская, Л., 1989. *Компетентность в общении*. М.осква: Просвещение.

⁴⁹ Добрович, А.Б., 1987. *Воспитателю о психологи и психогигиене общения*. Москва: Просвещение.

⁵⁰ Якобсон, Р. О., 1985. *Избранные труды*. Перевод с англ., нем, франц. Москва: Прогресс.

⁵¹ Головаха, Е.И., 1988. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев: Наукова думка.

⁵² Кричевский, Р.Л. и Митина Л.М., 1996. *Профессиональная социализация личности: Проблемы профессиональной социализации*. Тула.

⁵³ Мейтарчан, С. Ю., 2010. Розвиток комунікативної компетентності у ході професійної соціалізації майбутніх менеджерів. *Вісник НТУУ КПІ. Серія Філософія. Психологія. Педагогіка*, вип. 3, с. 136-139.

⁵⁴ Мудрик, А.В., 2004. *Социализация человека: учебное пос. для студ. высш.уч.заведений*. Москва: Академия.

⁵⁵ Спрафкин, Р., 2006. Тренинг социальных навыков. *Психологическая энциклопедия*. 2-е изд. В: Р. Корсини и А. Ауэрбаха, ред. Санкт-Петербург: Питер.

цими поняттями лежить у відмінностях між *спілкуванням та комунікаціями*. Для окреслення означеної відмінності важливого значення набуває аналіз поняття «*комунікація*». Як стверджує С. Бориснєв⁵⁶, комунікації передбачають процес передачі та сприйняття інформації в умовах спілкування за допомогою різноманітних комунікативних засобів. На думку М. Айзенбарт, комунікація є однією з важливих форм активності особистості, без якої неможливі її діяльність, пізнання, рефлексія тощо. Цей процес характеризується взаємодією між людьми. Продуктивність пізнавальної, мисленнєвої діяльності, загальна життєздатність людини істотно залежать від її здатності до спілкування, від рівня сформованості комунікативної компетенції⁵⁷. Таким чином, спілкування виступає лише однією з умов здійснення комунікації; комунікації, безперечно, є більш широким поняттям, аніж спілкування. При цьому соціальна комунікація трактується вченими як обмін соціальною інформацією, різновидом якої є професійна інформація (фахові знання, необхідні шаблони ділового спілкування тощо)⁵⁸. Комунікації як категорії гуманітарного знання розглядає *теорія комунікацій* (Ч. Морріс⁵⁹, М. Назаров⁶⁰, Г. Почепцов⁶¹ та ін.).

У комунікативному процесі, як свідчать філософські й психологічні дослідження, можуть бути виділені окремі функції, значна частина яких має безпосереднє відношення до формування комунікативної компетентності. Так О. Леонтєв⁶² виокремлює кілька основних функцій комунікації – магічну, етнічну, біологічну. К. Бюлер⁶³ надає комунікаціям три основні функції – вираження, звернення і мовлення. У дослідженні А. Моїсєєвої⁶⁴

⁵⁶ Бориснєв, С.В., 2003. *Социология коммуникации*: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИ-ТИ-ДАНА, с. 14

⁵⁷ Айзенбарт, М. М., 2017. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність» у сучасній науковій парадигмі. *«Young Scientist»*, № 4.3 (44.3), с. 1- 4.

⁵⁸ Соколов, А.В., 2008. *Метатеория социальной коммуникации*. Санкт-Петербург: Питер.

⁵⁹ Моррис, Ч.У., 1983. Основания теории знаков. *Семиотика*. Москва: Радуга.

⁶⁰ Назаров, М.М., 2002. *Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований*. Москва: Владос.

⁶¹ Почепцов, Г.Г., 1998. *Теория и практика коммуникации*. Москва: Центр.

⁶² Леонтєв, А.А., 2005. *Психология общения*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия».

⁶³ Бюлер, К., 2000. *Теория языка. Репрезентативная функция языка* / К. Бюлер. – Москва: Наука.

⁶⁴ Моїсєєва, А.А., 2004. *Основы теории коммуникации: учебное пособие*. Томск: ТГУ, с.11-12.

виділено кілька провідних функцій комунікації – емотивна, конативна, фатична, метамовна, поетична, референтивна. Спираючись на це дослідження, ми спробували пов'язати основні функції комунікації з процесом формування соціально-комунікативної компетентності особистості, як це представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Взаємозв'язок основних функцій комунікації та процесу
формування соціально-комунікативної компетентності особистості**

Функція комунікації	Сутність означеної функції	Реалізація означеної функції в процесі формування соціально-комунікативної компетентності особистості
Емотивна	Передбачає вираження емоцій суб'єктами комунікативного процесу.	Є однією з базових складових, яка забезпечує реалізацію вольових, ціннісних, мотиваційних процесів комунікації в соціальному середовищі.
Конативна	Виражає орієнтацію комунікації на адресата, у процесі чого понятійне значення супроводжується додатковими смисловими й оціночними відтінками, які розпізнають представники окремої мовної культури.	Передбачає сформованість певної професійної мовної культури та професійно-термінологічного апарату, який використовується і розпізнається представниками тієї чи іншої професії й виступає своєрідним «мовним кодом» професійної діяльності та спілкування в соціально-професійному середовищі.
Фатична	Відображає процес передачі інформації, причому в розумінні необхідності підтримання контакту.	Дає можливість підтримувати належні професійні й особистісні соціально-комунікативні зв'язки, тому має фатичні характеристики.

Продовження таблиці 1.3

Метамовна	Означує певні мовні «коди», які дають можливість сприймати значення слів не лише в їх мовному описі.	Передбачає наявність певних мовних «кодів», які мають професійний зміст і дають можливість як вербального, так і невербального опису в соціальному середовищі.
Поетична	Орієнтує комуніканта на повідомлення за допомогою не стільки змісту, скільки форми комунікації.	Передбачає наявність як вербальних, так і невербальних способів повідомлення й передачі соціальної, культурної, професійної інформації.
Референтативна	Зорієнтована на об'єкт, тему, зміст, дискурс комунікації.	У процесі формування соціально-комунікативної компетентності важливе значення має розвиток орієнтації майбутнього фахівця на об'єкт комунікативного процесу та його зміст, тобто на інших учасників процесу комунікації та зміст кожної інтеракції.

Згідно з основами теорії комунікації, остання розглядається у взаємозв'язку з поняттями відображення, взаємодії, діади «стимул-реакція» тощо. З іншого боку, теорія комунікацій співзвучна *інформології* як науці про інформацію та процеси, пов'язані з нею, – створення, обмін, передача, накопичення та ін. Н. Вінер, засновник теорії інформатики в кібернетиці, вважав, що кожен організм скріплюється засобами набуття, використання, збереження й передачі інформації; у суспільстві ці функції покладені на соціальні інститути з інформаційно-комунікативною місією – насамперед, на традиції, ритуали, ЗМІ, канали зв'язку, театр, кіно, школи, церкву тощо ⁶⁵.

⁶⁵ Вінер, Н., 1983. *Кибернетика, или управление и связь в животном и машине*. Перевод с англ. Москва: Высшая школа.

Гносеологічний контекст комунікації передбачає аналіз причин, функцій, одиниць комунікації; провідною причиною розвитку комунікацій, як свідчать дослідження Н. Вінера ⁶⁶, А. Зверинцева ⁶⁷, В. Конецької ⁶⁸ та ін., є потреби особистості чи соціальної групи. До основних потреб людини, які стимулюють комунікації, А. Моїсєєва ⁶⁹ відносить потребу у виживанні, в співробітництві з іншими людьми, особистісні потреби, прагнення до влади, отримання й надання інформації, усвідомлення світу та свого місця в ньому тощо. Зв'язок між потребами особистості та її комунікаціями представлено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Взаємозв'язок між базовими потребами особистості та змістом її комунікацій

№	Базова потреба особистості	Зв'язок потреби з комунікаціями особистості
1	Потреба у виживанні	Передбачає сформованість базових навичок комунікації, пов'язаних із задоволенням голоду, спраги, щоденної безпеки та ін.
2	Потреба у співробітництві з іншими людьми	Передбачає розвиненість комунікативних навичок для діалогу, співробітництва, вирішення конфліктів та ін.
3	Потреба здійснювати владу над іншими людьми	Вимагає сформованості належної комунікативної культури, хороших мовленнєвих навичок, високого емоційного фону спілкування тощо.
4	Потреба в отриманні й наданні інформації	Зазначені інформаційні процеси потребують від особистості певної комунікативної активності та здатності до знаходження, відтворення, обміну та накопичення інформаційних ресурсів.
5	Потреба в самоактуалізації	Передбачає високий рівень комунікативної культури, здатність до аутокомунікації тощо.

⁶⁶ Вінер, Н., 1983. Информация, язык и общество. *Кибернетика*. – Москва: Наука, с. 12-38.

⁶⁷ Зверинцев, А.Б., 1997. *Коммуникационный менеджмент*. Санкт-Петербург: Союз.

⁶⁸ Конецкая, В.П., 1997. *Социология коммуникации*. Москва: МУБиУ.

⁶⁹ Моисеева, А.П., 2004. *Основы теории коммуникации: учебное пособие*. Томск: ТПУ, с.10-11.

Як зазначає С. Александрова⁷⁰, у спілкуванні виділяють комунікативну, інтерактивну і перцептивну сторони. Таким чином, автор стверджує, що спілкування фактично є більш широким поняттям, ніж процес комунікації. Не можемо погодитися з дослідницею, оскільки, на нашу думку, комунікації передбачають як свій частковий вияв саме спілкування. Такої точки зору притримуються О. Гойхман та Т. Надєїна⁷¹, котрі стверджують, що комунікація – це соціально обумовлений процес передачі інформації та обміну інтеракціями між людьми у різноманітних сферах пізнавальної й професійної діяльності. У результаті комунікацій виникають певні професійні й особистісні відносини між його учасниками, які залежать від перебігу комунікативного процесу, постановки комунікативного наміру, реалізації комунікативних завдань.

Комунікативна компетентність, як і компетентність загалом, оцінюється науковцями по-різному:

- як вияв *здатності* до використання мови (слів, жестів, рухів тощо) у різних сферах життєдіяльності (М. Ватютнев⁷², Д. Ізаренков⁷³, С. Савіньон⁷⁴, С. Скворцова⁷⁵);

- як результат засвоєння певної суми знань та сформованості комунікативних умінь і навичок (О. Казарцева⁷⁶, О. Краєвська⁷⁷, Г. Рурік⁷⁸).

⁷⁰ Александрова, С.А., укл., 2008. Тексти лекцій з дисципліни «Професійно-комунікативна компетентність» (для студентів 5 курсу всіх форм навчання напряму підготовки «Туризм», спеціальностей 7.050401 – «Туризм», 7.050402 – «Готельне господарство») Харків: ХНАМГ, с.4

⁷¹ Гойхман, О.Я. и Надеина, О. Я., 1997. *Основы речевой коммуникации*. Москва: Инфра-М.

⁷² Вятютнев, М.Н., 1986. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы*. Москва.

⁷³ Изаренков, Д.И., 1990. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов. *Русский язык за рубежом*, №4. с. 54–60.

⁷⁴ Savignon, S., 1995. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Modern Language Journal*, vol. 95, p. 129–134.

⁷⁵ Скворцова, С.О. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя математики. [online] Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf> [Дата звернення 26 березня 20015].

⁷⁶ Казарцева, М.О., 1999. *Культура речевого общения: теория и практика обучения*: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Флинт, Наука.

⁷⁷ Краевская, О. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения. [online] Режим доступу: <<http://pro-psichology.ru/socialnopsichologicheskie-fenomeny/133-kommunikativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.htm>> [Дата звернення 26 березня 2015].

⁷⁸ Рурік, Г.Л., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної*

Відмінності у тлумаченні комунікативної компетентності з боку різних дослідників пояснюються, на нашу думку, їх належністю до різних галузей знань, а саме філософії, психології, лінгвістики, педагогіки. Представники філологічної науки вбачають у комунікативній компетентності сукупність компетенцій – граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної та ін. (С. Савіньон ⁷⁹, Ю. Федоренко ⁸⁰). Натомість дослідники-педагоги переважно сходяться на думці про те, що комунікативна компетентність передбачає відповідно сформовану мотивацію до комунікацій, знання комунікацій, навички комунікування та відповідні відчуття й зобов'язання ⁸¹ (Г. Рурік ⁸², С. Скворцова ⁸³).

Таким чином, зважаючи на здійснений нами аналіз наукової літератури та специфіку досліджуваної проблеми, *«комунікативну компетентність»* визначаємо як результат засвоєння комплексу комунікативних знань, умінь і навичок, що виявляється у здатності до комунікації у професійній діяльності, в тому числі іноземною мовою.

Істотне значення для здійснення категоріально-понятійного аналізу має окреслення поняття *«соціальна компетентність»*. Учені окреслюють соціальну компетентність як:

- вміння знаходити компроміс між соціальною адаптацією та самореалізацією;

компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. пос. Київ: Видавничий Дім «Слово», с. 344 – 380.

⁷⁹ Savignon, S., 1995. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *Modern Language Journal*, vol. 95, p. 129–134.

⁸⁰ Федоренко, Ю.С., 2002. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного. *Рідна школа*, № 1, с. 63–65.

⁸¹ Communication competence defined! Dr Lane's Perspective. [online]. – Режим доступу: <http://www.uky.edu/~drlane/captone/commcomp.htm> [Дата звернення 28 січня 2015].

⁸² Рурік, Г.Л., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу*: наук. пос. Київ: Видавничий Дім «Слово», с. 344 – 380.

⁸³ Скворцова, С.О. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя математики. [online]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf [Дата звернення 28 січня 2015].

- здатність узгоджувати мінімальний тиск на інших людей з максимальним результатом власного розвитку;
- стиль впевненої поведінки в соціумі;
- тип пластичної психіки особистості та ін.⁸⁴.

Крім того, соціальна компетентність часто тлумачиться як сукупність мотивів, знань та навичок, що уможливлюють ефективність діяльності особистості⁸⁵; як інтегрована якість особистості, що дозволяє активно взаємодіяти в соціальному оточенні⁸⁶; як здатність оптимально виконувати широкий комплекс соціальних ролей⁸⁷ та ін. Виходячи з аналізу наукових праць, вважаємо, що найбільш близьким до проблематики нашого дослідження є визначення *соціальної компетентності*, запропоноване І. Зарубінською, яка вважає, що це інтегрована характеристика особистості, яка вміщує комплекс якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, поєднаних з емоційно-ціннісними орієнтаціями й переконаннями особистості, котрі уможливлюють активну взаємодію фахівця та соціуму⁸⁸.

Урахування соціальних характеристик комунікативної компетентності дає змогу окреслити базове поняття нашого дослідження – «*соціально-комунікативну компетентність*». Це поняття активно досліджується нині в психології, соціології, педагогіці, причому вчені найчастіше вважають комунікативну компетентність компонентом соціальної⁸⁹. С. Ситнік⁹⁰ вважає, що в структурі соціальної компетентності виокремлюються

⁸⁴ Шпичк, І.О., 2013. Зміст та структура соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*, №2 (8), с. 268-271.

⁸⁵ Гончарова-Горяньська, М.В., 2004 Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа.*, № 7–8, с. 34–36.

⁸⁶ Цветков, В. В., 2002. *Формирование социальной компетентности сельских школьников*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

⁸⁷ Ящук, І.П., 2001. *Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України.

⁸⁸ Зарубінська, І.Б., 2011. *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю*. Кандидат наук. Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана

⁸⁹ Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А. и Растяжников, П.В., 1991. *Диагностика и развитие компетентности в общении*: практ. пособие. ЭНИОМ.

⁹⁰ Ситнік, С.В., 2008. Роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії. *Наука і освіта*, №3, с.14-17.

комунікативна, вербальна компетентність, соціально-психологічна та емоційно-компетентність, а також міжособистісна орієнтація.

О. Ковальова⁹¹ вбачає у структурі соціальної компетентності суспільний (дотримання суспільних норм, розуміння та виконання суспільних ролей, суспільна активність), інтерактивний (створення відносин, опрацювання конфлікту, співпраця) та автономний (рефлексія, самоконтроль, самооцінка) компоненти. О. Зарнецька⁹² тлумачить соціальну компетентність як адаптаційне явище, як уміння обирати соціальні орієнтири й організовувати свою діяльність відповідно до них; Г. Почепцов⁹³ зазначає, що соціальна компетентність вміщує систему знань особистості про себе та оточуючу соціальну дійсність разом з соціальними уміннями й навичками взаємодії у різноманітних соціальних ситуаціях.

У змісті соціальної компетентності вчені (О. Коблянська⁹⁴, В. Куниціна⁹⁵, Б. Ананьєв⁹⁶ та ін.) виокремлюють:

- розуміння відносин між особою та суспільством, уміння обирати соціальні орієнтири у власній професійній діяльності;
- здатність гнучко змінювати стиль і стратегію комунікацій у соціальному середовищі;
- здатність будувати стратегії соціальної взаємодії в умовах змінюваної соціальної реальності.

Здійснивши теоретичний аналіз категорії компетентності та поняття комунікативної й соціальної компетентності, а також з'ясувавши відмінності між компетентністю та компетенціями, комунікаціями та спілкуванням,

⁹¹Ковальова, О.А., 2014. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, №11(30), с. 27-33.

⁹²Зарнецька, О.В., 1999. *Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини*. Київ: Освіта.

⁹³Почепцов, Г.Г., 1999. *Теорія комунікації*. Київ: Видавничий центр «Київський університет».

⁹⁴Коблянская, Е.В., 1995. *Психологические аспекты социальной компетентности*. Кандидат наук. Санкт-Петербургский государственный университет.

⁹⁵Куницына, В.Н., 1995. Социальный интеллект и социальная компетентность. *Теоретические и прикладные аспекты психологии*. №1, с.195-200.

⁹⁶Ананьев, Б.Г., 2001. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.

можемо встановити ієрархію базових понять дослідження, як це представлено на рис. 1.1.

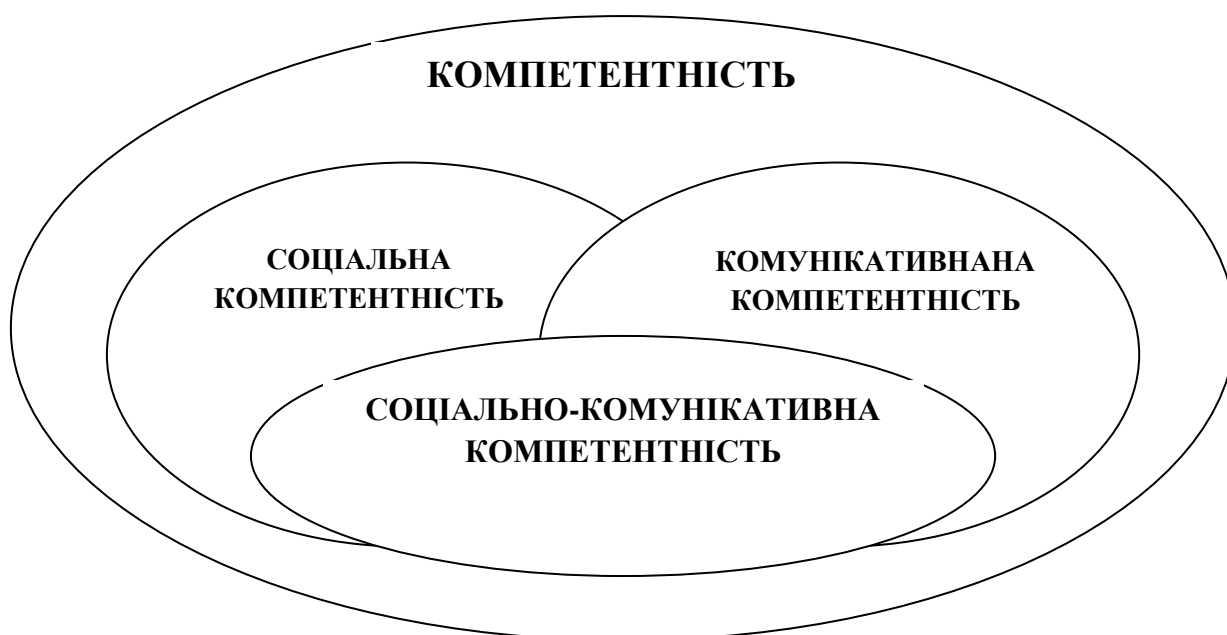


Рис. 1.1. Ієрархія базових понять дослідження процесу формування соціально-комунікативної компетентності особистості

Таким чином, соціально-комунікативна компетентність є компетентністю фахівця за своєю сутністю і соціально-комунікативною – за змістом.

Виходячи з поданих вище характеристик соціальної й комунікативної компетентності, можна розглянути сутність і структуру соціально-комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Як стверджує О. Ковальова ⁹⁷, цей різновид компетентності передбачає:

- володіння сукупністю знань у галузі комунікацій;
- усвідомлення особливостей розвитку соціальних відносин;
- уміння використовувати механізми вирішення конфліктів;
- здатність взаємодіяти з оточуючим соціальним середовищем;
- уміння створювати привабливий професійний імідж та ін.

⁹⁷ Ковальова, О.А., 2014. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, №11(30), с. 27-33.

На думку Т. Пушкар⁹⁸, соціально-комунікативна компетентність є різновидом міжособистісної компетентності; до цього виду компетентностей належить, на думку дослідниці, також міжкультурна компетентність.

Виходячи з аналізу тлумачень соціально-комунікативної компетентності, можемо констатувати, що науковці виділяють у цьому понятті такі суттєві ознаки:

1) *когнітивна ознака*, що забезпечує наявний рівень знань про себе та оточуючий соціум, знань закономірностей та специфіки комунікативного простору своєї професії;

2) *емоційно-ціннісна ознака*, яка засвідчує ставлення людини до процесу комунікацій та усвідомлення цінності комунікацій у соціальному просторі;

3) *поведінкова ознака*, згідно з якою відбувається процес комунікацій на міжособистісному та груповому рівні.

Такі ознаки дають можливість спроектувати робоче визначення *соціально-комунікативної компетентності майбутнього фахівця* як динамічну сукупність соціально-комунікативних знань, умінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, які забезпечують інтеграцію фахівця в соціально-професійну сферу, його успішну професійну самореалізацію на засадах поєднання соціального характеру, змісту та комунікативної складової фахової діяльності. Отже, соціально-комунікативна компетентність є, насамперед, здатністю встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що передбачає наявність відповідних знань, умінь та навичок ефективних комунікацій у сфері професійної діяльності чи особистісного соціального простору.

Враховуючи викладені вище характеристики соціальної й комунікативної складових професійної діяльності фахівця, окреслимо специфіку професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство»

⁹⁸ Пушкар, Т.М. Соціально-комунікативні компетенції в системі професійних компетенцій майбутнього вчителя-філолога [online] Режим доступу: <<http://eprints.zu.edu.ua/9425/1/13ptmskk.pdf>> [Дата звернення 12 березня 2015].

у цьому контексті. Так специфіка *соціальної складової* професійної діяльності медичного фахівця визначається з огляду на такі аспекти:

1) діяльність у сфері охорони здоров'я як соціальний процес; при цьому соціальний процес окреслюється як послідовна зміна станів у певних соціальних системах (інститутах, інституціях) у динаміці, яка піддається відстеженню й моніторингу;

2) соціально-суб'єктна характеристика професійної діяльності медичного фахівця: наявність соціальних суб'єктів сфери охорони здоров'я (пацієнтів, лікарів, середнього медичного персоналу, адміністрацій закладів охорони здоров'я тощо);

3) особистість медичного фахівця та її соціальні характеристики: статус, комплекс соціальних ролей, соціальні стереотипи, установки, поведінкові стани тощо;

4) соціальний характер професійної діяльності медичного фахівця, детермінований необхідністю участі працівників сфери охорони здоров'я у соціальному розподілі праці, ринковому регулюванні людських ресурсів та ін.

Комунікативна складова професійної діяльності медичного фахівця має специфічні характеристики з огляду на:

1) соціально-психологічну картину кожного захворювання, що потребує відповідного стилю комунікацій;

2) наявність небезпеки професійного вигорання фахівців сфери охорони здоров'я, що ґрунтується на нерозв'язаних комунікативних ситуаціях власної особистості, та конфліктах комунікативної взаємодії у професійній діяльності;

3) необхідність розвивати новітні технології комунікативної взаємодії з пацієнтами, колегами, адміністрацією закладів охорони здоров'я, що будуються на сучасних вимогах до процесу лікування, діагностики і профілактики.

І соціальна, і комунікативна складові професійної діяльності медичного фахівця, зрозуміло, потребують постійного оновлення процесу професійної підготовки працівників сфери охорони здоров'я, в тому числі й у контексті обраної нами проблеми дослідження.

З огляду на проаналізований нами контент, надамо визначення базового поняття нашого дослідження. *Соціально-комунікативна компетентність майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство»* – це динамічна сукупність соціально-комунікативних знань, умінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, що забезпечують інтеграцію фахівця зі спеціальності «Медсестринство» у сферу соціальних комунікацій та його успішну професійну самореалізацію в системі охорони здоров'я.

Таким чином, нами проаналізовано зміст та сутність поняття соціально-комунікативної компетентності майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство» з проекцією на основні характеристики його професійної діяльності. У процесі науково-теоретичного аналізу з'ясовано особливості наукових підходів до поняття компетентності; обґрунтовано різницю між поняттями «компетентність» та «компетенції». Представлено провідні категоріальні характеристики компетентності – дуалістичність, інтерпретаційність, інтегративність, що дало змогу стверджувати про різноманітність наукових тлумачень цієї категорії. На підставі звернення до європейських документів про освіту визначено зв'язок між ключовими компетенціями особистості, виділеними Радою Європи, та комунікаціями особистості. Відзначено особливу роль теорії комунікацій у процесі наукового аналізу комунікативної та соціально-комунікативної компетентності особистості; до теоретичного обґрунтування сутності категорії «соціально-комунікативна компетентність» залучено також інформологію як науку про інформацію та процеси, пов'язані з нею, – створення, обмін, передача, накопичення та ін. Побудова ієрархії базових понять дослідження дала можливість визначити місце соціально-комунікативної компетентності у низці комунікативних понять і термінів.

Окреслення базового поняття дослідження уможливило обрати та проаналізувати науково-теоретичні підходи до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

1.2. Проблема формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасних науково-педагогічних підходів

Необхідність виокремлення теоретичних підходів до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» визначається, з одного боку, специфікою професійної діяльності працівників медичного профілю у системі «людина-людина», з іншого – особливістю перебігу комунікативних процесів у середовищі медичного закладу та поза його межами. Процес формування соціально-комунікативної компетентності фахівця відбувається з урахуванням *провідних принципів* професійної підготовки, серед яких, насамперед:

1) принцип *фундаменталізації*, що передбачає єдність методологічної, загальноосвітньої, теоретичної та практично-професійної підготовки фахівців в умовах закладів вищої освіти;

2) принцип *системності* як реалізація структурних зв'язків усередині системи професійної підготовки фахівців та системи освіти загалом; як відображення системи методологічних знань (загальнонаукові знання, знання методів наукового пошуку, наступність у підготовці фахівців тощо);

3) принцип *науковості* – як такий, що відображає відповідність змісту професійної підготовки можливостям сучасної наукової думки; як реалізація співвідношення теорії та практики професійної підготовки фахівців;

4) принцип *доступності* – забезпечує відповідність змісту професійної підготовки реальному рівню знань студентів того чи іншого року навчання.⁹⁹

Класична вітчизняна педагогічна думка передбачає певну ієрархію науково-теоретичних підходів до досліджуваного педагогічного явища, процесу, проблеми. Саме поняття підходу означає сукупність окремих засобів і прийомів, які здійснюють певний вплив на явище, процес, факт у педагогічній реальності; це вихідна позиція, яка окреслює межі дослідницької діяльності на рівні методології. С. Гончаренко висловив ідею про ієрархію наукових підходів у педагогічній науці, яка є для нас важливою. Так, на думку вченого, має існувати *загальнофілософська методологія* як «система діалектичних методів і принципів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання»¹⁰⁰; *загальна* методологія передбачає використання найбільш загальних методів дослідження і теоретичних підходів у окремій галузі знання; *часткова* методологія включає «сукупність методів у кожній конкретній науці»¹⁰¹. Виходячи з наведеної вище ієрархії методології дослідження, можемо припустити, що:

1) рівень загальнофілософської методології проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» відображає *системний підхід*;

2) на рівні загальнонаукової методології вважаємо найбільш доречним застосування *компетентнісного* та *діяльнісного* теоретичних підходів;

3) на рівні часткової методології нам видається найбільш доцільним застосування окремих педагогічних *теорій* (теорія педагогічної комунікації), *принципів* (принцип цілісності, комплексності, наступності тощо) та *закономірностей* (як, наприклад, закономірність переходу кількісних змін у комунікаціях іноземною мовою у якісний стан сформованості соціально-

⁹⁹ Зобеньк, Н.А., 2001. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах класичного університету. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*, вип.29, с. 48-52.

¹⁰⁰ Гончаренко С.У., 2000. *Професійна освіта: Словник: навч. Посібник*. В: Н. Г. Ничкало, ред. Київ: Вища школа.

¹⁰¹ Ярмаченко, М.Д., ред., 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

комунікативної компетентності) формування соціально-комунікативної компетентності особистості, а також *психологічних теорій особистості*, які інтерпретують комунікативні процеси в її розвитку, та *сукупності методів дослідження*, застосованих нами в процесі реалізації провідних завдань дослідницької діяльності.

Методологічні підвалини *системного підходу* представлені науковим доробком І. Блауберга, В. Садовського, Е. Юдіна¹⁰², А. Сараєва¹⁰³, В. Сагатовського, А. Сараєва, О. Уймова¹⁰⁴, Ю. Урманцева¹⁰⁵ та інших науковців. Останнє десятиліття системний підхід став активно використовуватися українськими вченими-педагогами В. Андрущенко¹⁰⁶ (розкриття філософських засад сучасного системного підходу до загальних суспільних процесів), Р. Вайнолою¹⁰⁷ (у процесі дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів), О. Гетманцевим¹⁰⁸ (як методологічне підґрунтя сучасної юридичної науки), С. Гончаренком, В. Кушнірем і Г. Кушнірем¹⁰⁹ (у процесі вивчення загальних засад науково-дослідницької діяльності в педагогіці), Ю. Конаржевським¹¹⁰ (у контексті дидактичних засад сучасного навчально-виховного процесу), Н. Кусик та

¹⁰² Блауберг, И.В., Садовский, В.Н. и Юдин, Э.Г., 1967. Системный подход в социальных исследованиях. *Вопросы философии*, № 9, с. 12-31; Блауберг И. В. и Юдин, Э. Г., 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.

¹⁰³ Сараев, А.Д. Системный подход и общая теория систем : генезис и обоснование. *Вопросы духовной культуры. Философские науки*. [online] Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/21660/27%20-%20Saraev.pdf?sequence=1> [Дата звернення 18 травня 2015].

¹⁰⁴ Сагатовский, В.Н., Сараев, А.Д. и Уемов, А.И., 1978. *Системный подход и общая теория систем*. Москва: Мысль.

¹⁰⁵ Урманцев, Ю.А. и Тюхтин, Ю.А., 1988. Общая теория систем: состояния, приложения и перспективы развития. *Система. Симметрия. Гармония* Москва: Мысль, с. 38- 130

¹⁰⁶ Андрущенко, В.П., ред., 2005. *Філософський словник соціальних термінів*. Харків: РИФ.

¹⁰⁷ Вайнола, Р.Х., 2006. *Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

¹⁰⁸ Гетманцев, О.В., 2011. Системний підхід у науці цивільного процесуального права. *Науковий вісник Чернівецького університету. Правознавство*, вип. 597, с. 69–73

¹⁰⁹ Гончаренко, С., Кушнір, В. та Кушнір, Г., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, № 4, с. 2–10

¹¹⁰ Конаржевский, Ю.А., 1996 *Система. Урок. Анализ* Псков: ПОИПКРО.

С. Багдік'ян¹¹¹ (вивчення системного підходу до управлінських процесів у освіті), В. Шинкаруком¹¹² (розкриття філософських засад системного підходу в життєдіяльності людини і суспільства) та ін. Загалом поняття системи на філософському рівні оцінюється як питання співвідношення частин і цілого¹¹³. Таким чином, система може визначатися як нова якісна характеристика певної сукупності елементів, характеристика кожного з яких є безсистемною¹¹⁴.

Попри деякі відмінності у тлумаченні системного підходу з огляду на наукову галузь, яку представляє той чи інший учений, можемо констатувати, що всі проаналізовані нами дослідження зводять сутність системного підходу в наукових дослідженнях до кількох провідних характеристик означеного підходу, а саме:

- 1) система передбачає наявність окремих частин, які перебувають у нерозривній єдності з цілим;
- 2) кожна з частин цілого відображає тією чи іншою мірою всю систему, однак ціле домінує над сукупністю складових;
- 3) система – це складно організований об'єкт, що є комплексом підсистем.

Найбільш близьким до методологічного підґрунтя нашого дослідження вважаємо визначення системного підходу в роботах академіка С. Гончаренка, який зазначав, що «системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта

¹¹¹ Кусик, Н.Л. і Багдік'ян С.В., 2011. Система управління якістю освітньої організації: загальні та специфічні характеристики. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*: зб. наук. пр. Т. 2. Маріуполь: ПДТУ с. 74–77

¹¹² Шинкарук В.І., ред., 1986. *Філософський словник*. Київ: Голов. ред. УРЕ.

¹¹³ Там само.

¹¹⁴ Кубанов, Р., 2014. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип 49, с. 13-18.

як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження»¹¹⁵. Учений зазначав, що кожен об'єкт педагогічного дослідження може розглядатися як система, у зв'язку з чим необхідним є аналіз цілісності об'єкта дослідження, виявлення взаємозв'язків між елементами системного утворення. Для дослідження систем необхідно застосовувати комплекс методів і засобів, що уможлиблюють розкриття властивостей, структури і функцій системного об'єкта¹¹⁶.

Для нас важливою є думка М. Локтіонова¹¹⁷, який визначив особливості застосування системного підходу до аналізу гуманітарних явищ. На думку вченого, реалізація системного підходу включає низку послідовних кроків, а саме: формулювання проблеми; визначення й перевірка альтернативних рішень; побудова відповідних моделей з метою попередження небажаних наслідків застосування рішень; порівняння альтернативних рішень; оцінний аналіз; прийняття рішення і його здійснення; оцінка отриманих результатів. Натомість О. Гетьманцев¹¹⁸ цілком слушно зазначає, що аналіз системних явищ не повинен зводитися до аналізу структурних компонентів системи, при цьому мають вирішуватися кілька основних завдань: розгляд системи як цілісності; аналіз елементів системи; визначення характеру взаємозв'язків; розкриття просторово-часових особливостей функціонування системи. Окреслення напрямів проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у контексті системного аналізу представлено нами у таблиці 1.5.

¹¹⁵ Гончаренко, С., Кушнір, В. і Кушнір, Г., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, № 4, с. 2–10.

¹¹⁶ Там само

¹¹⁷ Локтіонов, М. В., 2000 *Системный подход в менеджменте*: [монографія] Москва: Генезис.

¹¹⁸ Гетманцев, О., 2011. Системний підхід у науці цивільного процесуального права. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія Правознавство*, вип. 597, с.69-73

Таблиця 1.5

**Аналіз проблеми формування соціально-комунікативної
компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у
контексті системного підходу**

Завдання системного аналізу (за О. Гетьманцевим)	Характеристика означеного завдання	Співвідношення означеного завдання з проблемою дослідження
Розгляд системи як цілісного утворення	Дає можливість встановити домінанту системи над сукупністю окремих елементів системного утворення.	Формування досліджуваної компетентності є системним утворенням, оскільки є цілісним структурованим процесом, компоненти якого перебувають у взаємозв'язку і мають бути взаємоузгоджені.
Аналіз елементів системи	Передбачає наявність комплексу методів і засобів аналізу, які дадуть можливість уніфікувати процес аналізу окремих елементів для формулювання загальної мети (місії) функціонування системи.	Формування досліджуваної компетентності як системний процес складається з сукупності елементів, що мають різноманітне змістово-функціональне навантаження – цільові, дидактичні, методичні, кадрові компоненти, які разом надають цьому процесу як системі цілісності.
Визначення характеру зв'язків і взаємодії компонентів системи	Цей крок передбачає структурний аналіз системного утворення з виокремленням специфіки кожного компонента, встановленням його місця і ролі в загальному процесі функціонування системи як цілісності.	У формуванні досліджуваної компетентності як системного утворення простежується взаємодія цільового, змістового, процесуального, результативного й рефлексивного компонентів, кожен з яких відіграє свою роль у проектуванні й реалізації моделі й технології формування означеної компетентності.

Продовження таблиці 1.5

Просторово-часові характеристики функціонування системи	Встановлення просторово-часових характеристик функціонування системи дає можливість визначити місце означеної системи у більших або серед інших систем схожого чи відмінного характеру.	Формування досліджуваної компетентності як системного утворення знаходиться в полі дії більших системних утворень, серед яких вирізняються, насамперед, професійна підготовка медичних працівників як система, а також сфера освіти як загальна система й соціальний інститут у суспільстві. Просторово-часові характеристики нашого об'єкта дослідження як системного утворення визначаються місцем (медичні коледжі/інститути) і часом (період професійної підготовки) досліджуваного процесу ¹¹⁹ .
---	---	--

Визначаючи процес формування соціально-комунікативної компетентності як системний, важливого значення в його аналізі надаємо феномену компетентності, який покладено в основу *компетентнісного* підходу. Компетентнісний підхід виступає нині як підґрунтя оновлення системи вищої освіти, орієнтація процесу професійної підготовки на результат, на сукупність професійних компетенцій. Проблема ефективності механізмів запровадження компетентнісного підходу в різноманітних аспектах його прояву стала предметом вивчення багатьох українських і

¹¹⁹ Самборська, Н.М., 2015. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ:ПП «Рута», №85, с.97-101.

зарубіжних учених-педагогів – В. Баркасі¹²⁰, С. Бондар¹²¹, С. Вітвицької¹²², О. Дубасенюк, О. Вознюка¹²³, Л. Карпової¹²⁴, А. Маркової¹²⁵, О. Овчарук¹²⁶, Л. Петровської¹²⁷, О. Пометун¹²⁸, Т. Морозової¹²⁹ та ін. Така увага до застосування компетентнісного підходу в питаннях професійної підготовки викликана, на нашу думку, глобальним переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, орієнтованого не на накопичувальні процеси в системі освіти, а на формування самоосвітніх умінь («учись учитися»), здатності до освіти впродовж життя. Необхідність інтеграції в різноманітні соціальні умови, важливість адаптаційних здатностей особистості залежить від рівня її компетентності – життєвої, інтеграційної, мовної, освітньої¹³⁰.

Провідна ідея компетентнісного підходу полягає, на думку О. Савченко¹³¹, в компетентнісно-орієнтованій освіті, спрямованій на комплексне освоєння знань та способів практичної діяльності, які дають можливість самореалізуватися у різноманітних галузях життєдіяльності, в тому числі у професійній. Водночас науковці по-різному тлумачать сутність цього підходу, що зумовлено різноманітними визначеннями поняття

¹²⁰ Баркасі, С., 2012. Соціальна перцепція у професійній діяльності вчителів-філологів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*, ч. 2. вип. 175, с. 133-140.

¹²¹ Бондар, С., 2003. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*, № 2, с. 8-9.

¹²² Вітвицька, С.С., 2011. – *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. [монографія] В: О. А. Дубасенюк, ред. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 244-266.

¹²³ Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. [монографія] В: О. А. Дубасенюк, ред. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – с. 11-18.

¹²⁴ Карпова, Л. Г., 2003. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*. Кандидат наук. Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

¹²⁵ Маркова, А.К. , 1994. *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение.

¹²⁶ Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 6-15

¹²⁷ Петровская, Л.А., 1989. *Компетентность в общении: Социально- психологический тренинг*. Москва: Изд-во МГУ, 216 с.

¹²⁸ Пометун, О. 2005. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, № 1, с. 65-69.

¹²⁹ Морозова, Т. Ю, 2005. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу*, № 3, с. 5-11.

¹³⁰ Кремень, В.Г., 2006. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*, № 45-46, с. 6–7

¹³¹ Савченко, О. П., 2010. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* [online] Вип.№3. Режим доступу: <http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/> [Дата звернення 4 червня 2015]

компетентності, як це показано нами в п.1.1. Так М. Нагач¹³², спираючись на досвід реалізації компетентнісного підходу в Сполучених Штатах Америки, у своєму дисертаційному дослідженні визначає роль компетентнісного підходу як концептуальної основи освітньої політики, підґрунтя практичної орієнтації професійної підготовки фахівців за допомогою формування системи професійного досвіду, вмінь і навичок на основі сформованої системи професійних знань. У роботах Н. Бібік¹³³ розкривається значення компетентнісного підходу для переорієнтації професійної підготовки з процесу на результат, для забезпечення конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу на ринку праці й формування оптимальної професійної «Я-концепції» особистості.

Ключові та предметні компетентності стали основою для окреслення компетентнісного підходу в дослідженні В. Химинець¹³⁴; так дослідниця зазначає, що компетентнісний підхід є теоретичним підґрунтям для скерування системи освіти на формування усього комплексу компетентностей – знань, умінь, навичок, ставлень. У дослідженні Л. Коваль¹³⁵ компетентнісний підхід розуміється двояко: з одного боку, в контексті загальної модернізації змісту професійної освіти, що потребує нових теоретичних підходів, з іншого – як необхідність розвивати у майбутніх педагогів здатність до формування ключових та предметних компетентностей учнів. На думку Н. Нагорної¹³⁶, компетентнісний підхід допомагає визначати домінуючу позицію студента не у засвоєнні відповідного обсягу знань, а в тому, щоб вирішувати проблеми, які виникають у

¹³² Нагач, М.В., 2008. *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США*: автореф. дис. канд. пед. наук. Університет менеджменту освіти АПН України.

¹³³ Овчарук, О.В. ред., 2004. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.», с. 47

¹³⁴ Химинець, В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*, [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>> [Дата звернення 18 липня 20015].

¹³⁵ Коваль, Л. В., 2009. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: [монографія]. Донецьк: Юго-Восток, с.46

¹³⁶ Нагорна, Н.В., 2007. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*, № 1-2 (11-12), с. 266–268.

різноманітних сферах його життєдіяльності – професійній, соціальній, етичній, психічній, технологічній тощо. На значенні комунікативної складової у реалізації компетентнісного підходу наполягає у своєму дослідженні О. Савченко¹³⁷. Дослідниця визначає роль комунікативно-ситуативних завдань, які потребують використання студентами власного життєвого і квазіпрофесійного досвіду, які максимально наближені до умов професійної діяльності, тому активно стимулюють мисленнєву діяльність майбутніх фахівців.

Важливість застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців підтверджується також змістом європейських освітніх документів та відповідних освітніх проектів. Так на засадах Болонської декларації було здійснено загальноєвропейський проект TUNING, згідно з основами якого освітні програми у вищій школі мають розроблятися за компетентнісним підходом. Останнє, в свою чергу, означає, що:

1) результати професійної підготовки мають відображатися в системному і цілісному вигляді (наприклад, у вигляді єдиного державного іспиту та результатів цілісного моніторингу знань);

2) результати підготовки студента у вищій школі повинні відображати достатній рівень готовності випускника продемонструвати свої знання, уміння й професійні цінності у безпосередній професійній діяльності;

3) має бути визначена система професійних компетенцій для кожного напрямку професійної підготовки фахівців, а заклад вищої освіти повинен їх надати і закріпити відповідним документом¹³⁸.

Таким чином, на підставі вище викладеного можемо дійти висновку про те, що компетентнісний підхід складає методологічну основу нашого дослідження, оскільки дає можливість науково обґрунтувати сам процес

¹³⁷ Савченко, О.П., 2010. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, [online] 3. Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ [Дата звернення 30 липня 2015].

¹³⁸ Лунячек, В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава та суспільство*, с.155-162.

формування соціально-комунікативної компетентності та спроектувати модель і технологію означеного процесу. Враховуючи той факт, що формування соціально-комунікативної компетентності відбувається в навчально-виховній діяльності в медичному коледжі чи інституті, другим базовим теоретичним підходом загальнонаукового рівня нами визначено *діяльнісний*. Основи діяльнісного підходу у вітчизняній педагогічній науці стали розроблятися ще в радянські часи і набули свого розвитку в останні десятиліття. Так діяльнісні засади процесу навчання розглядаються у науковому доробку Г. Атанова¹³⁹, Н. Ахмерової¹⁴⁰, В. Давидова¹⁴¹, А. Коржуєва, В. Попкова¹⁴² та ін. Ключове значення для реалізації цього підходу має категорія діяльності, що визначається у філософії як «специфічно людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає її доцільну зміну та перебудову»¹⁴³. На основі цієї категорії у педагогічній науці стали розроблятися основи діяльнісного підходу: так Дж. Дьюї використав філософію прагматизму і розробив теорію дій¹⁴⁴; російські психологи О. Ухтомський¹⁴⁵ та М. Басов¹⁴⁶ спроектували діяльність як особливу характеристику процесів свідомості. У наступні десятиліття проблема діяльності стійко утвердилася серед пріоритетів психологічної науки (О. Леонтьєв¹⁴⁷, Л. Виготський¹⁴⁸, С. Рубінштейн¹⁴⁹, Б. Ломов¹⁵⁰, Б. Ананьєв¹⁵¹, Б. Теплов¹⁵² та ін.). О. Леонтьєв¹⁵³ зазначав, що

¹³⁹ Атанов, Г., 2002. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 87.

¹⁴⁰ Ахмерова, Н.М., 2003. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога. *Педагогика*, №5, с.55-60.

¹⁴¹ Давыдов, В.В., 1990. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность : теории, методология, проблемы*. Москва: Политиздат, с. 143–156.

¹⁴² Коржуев, А. В. и Попков, В. А., 2003. *Традиции в высшем профессиональном образовании*. Москва: Изд-во МГУ.

¹⁴³ Огурцов, А.П. и Юдин, Э.Г., 1972. Деятельность. *Большая Советская Энциклопедия: в 30 т.* В: А. М. Прохоров., ред. Изд-е 3-е., т.8. Москва: Советская энциклопедия.

¹⁴⁴ Дьюї, Дж., 2003. *Досвід і освіта*. Переклад з англійської М. Василечко. Львів: Кальварія.

¹⁴⁵ Ухтомский, А.А., 2008. *Лицо другого человека*. – Санкт-Петербург: «Издательство Ивана Лимбаха».

¹⁴⁶ Басов, М.Я., 2007. *Общие основы педологии*. Москва: Алетейя.

¹⁴⁷ Леонтьев, А.Н., 1983. *Избранные педагогические произведения*. В 2т., т.1. Москва: Педагогика.

¹⁴⁸ Виготский, Л.С., 2005. *Лекции по психологии*. Москва: Изд-во ЭКСМО.

¹⁴⁹ Рубинштейн, С.Л., 1959. *Принципы и пути развития психологии*. – Москва: Изд-во АН СССР.

¹⁵⁰ Ломов, Б.Ф., 1976. Общение и социальная регуляция поведения индивида. *Психологические проблемы регуляции поведения*. Москва: Наука, с.64-93.

саме ідеї Л. Виготського слугували підґрунтям для розробки теорії діяльності, а згодом – діяльнісного підходу в гуманітарних науках, оскільки вони стали «наріжним каменем, основою для всієї розробленої ним теорії суспільно-історичного розвитку психіки людини». Діяльність визначається в педагогічній науці як основа, засіб та умова розвитку особистості; вона є творчим процесом, оскільки передбачає самоперетворення в результаті перетворення оточуючої дійсності. Ми вважаємо, що соціально-комунікативна компетентність майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» формується внаслідок різноманітних видів діяльності, серед яких найважливіша роль належить навчанню та спілкуванню. Як відомо, основними видами діяльності людини в процесі її розвитку є гра, навчання та праця. Власну інтерпретацію цих видів діяльності студентів у контексті формування соціально-комунікативної компетентності подано в таблиці (див. дод. А).

Отже, діяльнісний підхід забезпечує теоретичне обґрунтування основних видів діяльності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі формування у них соціально-комунікативної компетентності.

Виходячи з викладеного вище, зазначимо, що системний та діяльнісний підходи визначають, на нашу думку, технологічні засади процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; натомість *центральним теоретичним підходом*, на якому будується теорія і практика процесу формування означеної компетентності, є, без сумніву, *компетентнісний*. Його методологічне тло забезпечує структурування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», з

¹⁵¹ Ананьев, Б.Г., 2001. *Человек как предмет познания*. Санкт-петербург: Питер.

¹⁵² Теплов, Б. М., 1985. *Избранные труды*: в 2т. Москва: Педагогика, т.1.

¹⁵³ Леонтьев, А. Н., 1977. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд-е. Москва: Политиздат, с.19.

одного боку, та формулювання провідних педагогічних умов процесу формування – з іншого.

На *рівні часткової методології*, спираючись на компетентнісний та діяльнісний підходи, для нашого дослідження важливе значення мають конкретні методи наукового пошуку, що ґрунтуються на *психологічних теоріях особистості*. Соціально-комунікативна компетентність є психологічним феноменом, який має чітко визначені соціально-психологічні характеристики. Існує кілька основних психологічних теорій, які інтерпретують соціально-комунікативні процеси і соціально-комунікативну компетентність. Класичною психологічною теорією, яка визначає специфіку комунікацій та рівня компетентності особистості в них, є *біхевіоризм*, що пояснює поведінку особистості в процесі комунікацій як сукупність рухових та інших вербальних і емоційних реакцій на зовнішні впливи¹⁵⁴. Класична схема біхевіоризму «стимул-реакція» вміщує різноманітні мотиваційні чинники, які спонукають людину до комунікацій з іншими людьми і таким чином визначають її поведінку в комунікативному середовищі. Іншим теоретико-методологічним напрямом, який характеризує комунікацію як соціальний процес, став *символічний інтеракціонізм*. Завдяки цій теорії комунікативний процес став розглядатися як мовно-символічний, оскільки головна увага в межах цієї теорії приділяється символам у процесі комунікацій, а також мові як головному символу, що визначає специфіку комунікативного процесу¹⁵⁵. Згідно з теоретичними викладками Ч. Кулі, соціальна природа людини визначає притаманний всьому людському суспільству комплекс думок, соціальних відчуттів, установок, моральних норм, які впливають на розвиток середовища кожної особистості.¹⁵⁶ Середовище Ч. Кулі пропонував розглядати в єдності матеріальної й соціальної складової. Пізнання особистості іншою особистістю, згідно з

¹⁵⁴ Андреева, Г.М., 2002. *Социальная психология*. Москва: Наука.

¹⁵⁵ Мид, Дж., 1994. — От жеста к символу. *Американская социологическая мысль*. Москва: МГУ.

¹⁵⁶ Громов, И.А., Мацкевич А.Ю. и Семенов, В.А., 1996. *Западная теоретическая социология*. Санкт-Петербург: СПбУ.

символічним інтеракціонізмом, розвивається через контакти зі свідомістю іншої людини шляхом комунікації, яка дозволяє нам розуміти інших. Учений-психолог писав: «Моя взаємодія з вами полягає у відношенні між моїм уявленням про вас й іншою моєю свідомістю. Якщо ви маєте щось, що не включене до мого уявлення про вас, то це щось у нашій взаємодії не має жодної соціальної реальності»¹⁵⁷. Близькою до соціального інтеракціонізму в своєму тлумаченні комунікацій і комунікативної взаємодії є *соціодраматична теорія* (К. Берк, І. Гофман)¹⁵⁸. Згідно з основами цієї теорії, міжособистісні комунікації й комунікативна діяльність вкладаються в алгоритм драми; у зв'язку з цим автори теорії використовують такі поняття, як «актор», «маска», «сцена», «сценарій взаємодії» та ін¹⁵⁹. Важливе значення теорії соціодрами для нашого дослідження пояснюється, насамперед, тим, що названі вище поняття відіграють у цій теорії соціальну роль й ілюструють «соціальне життя»¹⁶⁰. І. Гофман, один із засновників цієї теорії, стверджував, що на соціальній сцені розігруються різні соціальні ролі, причому окрема людина (ізолюване «Я») розпадається на два складники – «Я як актор» і «Я як соціальний характер». Якість цієї гри, на думку вченого, визначається особливостями соціуму, де означена гра відбувається¹⁶¹. Соціально-комунікативні навички особистості, реалізовані в соціограмі, дозволяють не тільки виявити їх, але й розвивати, оскільки в соціодраматичному методі моделюється проблемна ситуація; зауважимо, що такою може бути ситуація з майбутньої професійної діяльності. Крім того, на відміну від психодрами, де суттєвими є запитання «Де ти цьому навчився?» і

¹⁵⁷ Cooley, Ch., 1969. *Human nature and the Social order*. New York., p.17.

¹⁵⁸ Добренєков, В. И. и Кравченко, А. И. *История зарубежной социологии*, [online] Режим доступу: <<https://refdb.ru/look/1222867-pall.html>> [Дата звернення 15 січня 2016].

¹⁵⁹ Попова, И.А., 2006. *Трансформация социальной коммуникации в социодраме*. автореф. дис. кандидата социол.наук. Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.

¹⁶⁰ Лобанова., А.С., ред. 2001. *Информоенергетичні технології адаптаційних процесів на початку 111-го тисячоліття*: зб. наукових праць. Кривий Ріг – Київ: ЗАТ «ЗТНВФ «КОЛО».

¹⁶¹ Там само.

«Коли з тобою це вже відбувалося?», в межах психодрами постає виразне комунікативне запитання «Хто ще залучений до ситуації?»¹⁶².

Нарешті, концептуальне значення для аналізу комунікативної діяльності й комунікативної компетентності особистості фахівця має *структуралізм* як вчення про структуру, як сукупність інваріантних відношень, як умови певних перетворень (Р. Барт¹⁶³, К. Леві-Стросс¹⁶⁴, Ф. Соссюр¹⁶⁵ та ін.). Об'єктом дослідження структуралізму є культура як знакова система, причому найважливішою системою знаків виступає мова; здатність мови виражати думку, міркування суб'єкта комунікації залежить від специфіки взаємозв'язку знаків у мовній конфігурації та включеності цих знаків у систему соціальних відносин між суб'єктами комунікативного процесу.

Таким чином, провідні психологічні теорії, насамперед, біхевіоризм, символічний інтеракціонізм, соціодраматична теорія, структуралізм мають пряме відношення до процесу комунікацій між людьми в професійній діяльності фахівця і відображають специфіку означеної діяльності залежно від зовнішніх та внутрішніх умов, передусім, від особистісних характеристик учасників комунікації.

У результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження нами було визначено *провідні методологічні підходи*, які обґрунтовують проблему формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, а саме: на рівні загальнофілософської методології проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» найбільш суттєвого значення надано системному підходу; на рівні загальнонаукової методології з'ясовано необхідність застосування компетентнісного та діяльнісного теоретичних

¹⁶² Менте, Морри ван., 2001. *Эффективный тренинг с помощью ролевых игр: теория и практика ролевых игр. Психодрама, социодрама. Интерактивные ролевые игры. The Effective use of Role-play*. Санкт-Петербург: Питер, с.34.

¹⁶³ Барт, Р., 1989. *Избранные работы*. Перевод с французского, ред. Г. К. Косикова. Москва: Прогресс.

¹⁶⁴ Леві-Стросс, К., 2001. *Структурная антропология*. Перевод с французского В. В. Иванова. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 512 с.

¹⁶⁵ Соссюр, Ф., 2007 *Курс общей лингвистики*. М.: УРСС Эдиториал.

підходів; на рівні часткової методології обґрунтовано значення психологічних теорій особистості, які інтерпретують комунікативні процеси в її розвитку (біхевіоризм, символічний інтеракціонізм, теорія драми, структуралізм та ін.), та сукупності методів дослідження, серед яких найважливішими визначено методи аналізу, синтезу, ідеалізації, моделювання. Метод аналізу і синтезу застосовувався нами для вивчення змістових характеристик процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Як відомо, аналіз передбачає розділення досліджуваного предмета на частини, а синтез – об'єднання отриманих у процесі аналізу складових об'єкта дослідження в єдине ціле. Таким чином, аналітико-синтетичний метод дає можливість розділити процес формування соціально-комунікативної компетентності на складові (етапи, стадії, компоненти), які лягають в основу методики формування означеного процесу; водночас синтез як метод наукового дослідження дозволяє побудувати цілісну модель процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Суттєве значення для нашого дослідження має також метод *моделювання*. У загальнотеоретичному контексті модель відображає концептуальний підхід до побудови педагогічного явища чи процесу, згідно з яким формується уявлення про ефективність означеного об'єкта¹⁶⁶. У контексті педагогічного процесу, який ми досліджуємо, йдеться, безперечно, про *педагогічне моделювання*. Педагогічне моделювання передбачає дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних, змістових характеристик процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Детально можливості педагогічного

¹⁶⁶ Ядровская, М.В., 2013. *Модели в педагогике*. Вестник Томского государственного университета, №366, с.139-143.

моделювання у межах досліджуваного нами педагогічного явища представлено у таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Педагогічне моделювання у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

Складові педагогічного моделювання	Характеристика складової педагогічного моделювання	Можливості застосування складової педагогічного моделювання у межах досліджуваного явища
Понятійне моделювання	Передбачає аналіз базових понять досліджуваної проблеми та їх інтерпретацію в контексті досліджуваної проблеми.	Передбачає аналіз понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність».
Процесуальне моделювання	Реалізується в проектуванні сукупності форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності задля вирішення основної проблеми дослідження і розв'язання провідних завдань дослідження.	Реалізується в розробці й упровадженні провідних форм, методів і засобів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.
Структурне моделювання	Передбачає розробку структури педагогічного процесу, що лежить в основі досягнення мети дослідження.	Передбачає проектування структури технологічного процесу, що дозволяє сформувати соціально-комунікативну компетентність майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.
Змістове моделювання	Передбачає розробку змісту педагогічного процесу, покладеного в основу досягнення мети дослідження.	Передбачає розробку змісту процесу формування соціально-комунікативної компетентності на основі дисциплін гуманітарного циклу з внесенням відповідних інновацій у змістову частину їх вивчення.

Крім теоретичних методів дослідження, представлених вище, у процесі реалізації його мети використовувалося спостереження, діагностування, праксиметричні методи (вивчення результатів діяльності студентів та результатів вирішення ними задач і завдань, що містять соціально-комунікативний компонент) та ін. Експериментальні методи дослідження дали можливість поєднати кількісні та якісні методики задля розв'язання завдань дослідження і доведення поставленої гіпотези. Остаточне підтвердження результатів дослідження здійснено за допомогою застосування методів математичної статистики.

Представлений вище комплекс методологічних підходів, часткових наукових теорій, методів дослідницької діяльності дає можливість, на нашу думку, говорити про цілісність і комплексність наукового підходу до розв'язання поставленої перед дослідженням основної мети – формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Означені науково-теоретичні підходи стали методологічним підґрунтям для аналізу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у контексті формування їх соціально-комунікативної компетентності, що й представлено у наступному підрозділі дисертації.

1.3. Зміст та специфіка вивчення гуманітарних дисциплін в умовах медичних коледжів (інститутів)

Проблема професійної підготовки медичних фахівців є ключовою у системі охорони здоров'я, у якій кадри складають основу ефективності зазначеної системи. Якість професійної підготовки медичного персоналу, рівень його професійної компетентності й загальної культури впливає на реформування системи надання медичної допомоги населенню. Компетентнісні засади підготовки фахівців медичного профілю спонукають

до вироблення оптимальної сукупності форм, методів і засобів формування всіх складових професійної компетентності, в тому числі й соціально-комунікативної. Важливість означеного питання підкреслюється в міжнародних документах, які стосуються сфери охорони здоров'я, наприклад, у документах ВООЗ, Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME), Європейської асоціації медичної освіти (ЕНМА). Входження України в європейський освітній простір орієнтує вітчизняну систему професійної підготовки медичних фахівців на формування компетентнісного простору навчально-виховного процесу закладів вищої освіти. Прагнення науковців та педагогів-практиків до запровадження новітніх форм і методів професійної підготовки означених фахівців зумовлене низкою чинників, серед яких Н. Шигонська¹⁶⁷ виділяє такі:

1) зовнішні чинники: глобалізація та інформатизація професійного середовища діяльності медичних працівників, що вимагатиме концептуальної перебудови сфери їх підготовки; зростання загальної грамотності населення в питаннях власного здоров'язбереження; нові проблеми етичного та деонтологічного характеру в професійній діяльності медичних працівників;

2) внутрішні чинники: перевантаженість змісту професійної підготовки медичних працівників; інновації в сфері професійної підготовки медичних працівників та оновлення професійного іміджу; необхідність постійної професійної самоосвіти та самореалізації медичного працівника.

Проблема професійної підготовки медичних фахівців є предметом постійної уваги науковців-педагогів, психологів, соціологів, істориків, медиків та представників інших наук. Так питання вдосконалення

¹⁶⁷ Шигонська, Н., 2006. Сучасні тенденції професійної підготовки медичних працівників в Україні. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку*: збірник наукових праць. В: О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О.Є.Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, с.70-73

професійної підготовки фахівців медичної галузі розглядаються у роботах О. Андрійчук¹⁶⁸, Ю. Колісник-Гуменюк¹⁶⁹, І. Кузнецової¹⁷⁰, М. Лісового¹⁷¹, В. Пасько¹⁷², В. Подрушняк¹⁷³, О. Солодовник¹⁷⁴, І. Тимошук¹⁷⁵, О. Уваркіної¹⁷⁶, Т. Чернищенко¹⁷⁷, М. Шегедина¹⁷⁸, Н. Шигонської¹⁷⁹ та ін. Досліджуючи проблему професійного самовдосконалення медичних працівників, О.Солодовник аргументовано зазначає, що «система професійної освіти має забезпечити якісну професійно-практичну підготовку медсестринських кадрів залежно від потреб населення та ринку послуг і гарантувати відповідну кваліфікацію і компетентність у вирішенні професійних завдань»¹⁸⁰; наше дослідження доводить, що означена якісна професійна підготовка вміщує значущий

¹⁶⁸ Андрійчук, О.Я., 2004. *Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Луцьк: Волинський ін-т післядипломної педагогічної освіти.

¹⁶⁹ Колісник-Гуменюк, Ю.І., 2012. *Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Вінниця: Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського.

¹⁷⁰ Кузнецова, І.В., 2004. *Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів*. Кандидат наук. Харків: Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди.

¹⁷¹ Лісовий, М.І., 2006. *Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського.

¹⁷² Пасько, В.В., 2002. *Наукове обґрунтування сучасної системи підготовки кадрових ресурсів військової медицини в Україні*: автореф. дис. доктора мед. наук. Київ: Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця.

¹⁷³ Подрушняк, В. Б., 2002. *Обґрунтування і розробка кваліфікаційних критеріїв у системі професійної підготовки і використання медичних кадрів в охороні здоров'я*: автореф. дис. кандидата медичних наук. Київ: Нац. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця.

¹⁷⁴ Солодовник, О., 2014. Сутнісна характеристика поняття «професійне самовдосконалення» молодших медичних спеціалістів. *Нові технології навчання*: науково-методичний збірник, вип. 83. К.-Вінниця, с.227-232

¹⁷⁵ Тимошук, І.В., 2004. *Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського.

¹⁷⁶ Уваркіна, О.В., 2003. *Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*. Кандидат наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

¹⁷⁷ Чернищенко, Т.І., 2003. *Державне управління освітою фахівців охорони здоров'я в умовах перебудови галузі в Україні*: автореф. дис. кандидата наук з держ. упр. Київ: Національна академія держ. упр. при Президенті України.

¹⁷⁸ Шегедин, М.Б., 2001. *Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я*: автореф. дис. доктора мед. наук. Київ: Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця.

¹⁷⁹ Шигонська, Н., 2006. Сучасні тенденції професійної підготовки медичних працівників в Україні. *Акутальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку*: збірник наукових праць. В: О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О.Є.Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, с.70-73

¹⁸⁰ Солодовник, О. 2014. Сутнісна характеристика поняття «професійне самовдосконалення» молодших медичних спеціалістів. *Нові технології навчання*: науково-методичний збірник, вип. 83. К.-Вінниця, с.227-232.

соціально-комунікативний контент, визначальний для професій типу «людина-людина».

Медицина освіта в Україні є єдиною системою, що забезпечує безперервність процесу набуття медичної кваліфікації у закладах вищої освіти різного рівня акредитації та в системі другої вищої (післядипломної) освіти. Професійна підготовка медичних фахівців є, на нашу думку, одним із регуляторів соціального розвитку як особистості, так і середовища, оскільки, як справедливо стверджує О. Солодовник¹⁸¹, формує доктрину життєздатності суспільства і підтримує соціум шляхом забезпечення діяльності сфери охорони здоров'я. З іншого боку, підготовка медичних працівників, у тому числі фахівців зі спеціальності «Медсестринство», є складовою загальної системи професійної освіти фахівців, що володіють належним рівнем професійної майстерності й загальної культури. Т. Кудрявцева слушно зауважує, що медичний працівник нині повинен мати високий рівень професійних знань, умінь і навичок, володіти належним рівнем професійного мислення; натомість уявлення про медичного працівника як особу, що виконує суто допоміжні функції, є застарілими¹⁸². Загалом система професійної підготовки фахівців медичної галузі має працювати на користь зниження дефіциту цих кадрів, особливо у малих містах та сільській місцевості, сприяти зростанню рівня їх професійної компетентності, в тому числі й соціально-комунікативної; сформувані єдині вимоги до рівня професійної кваліфікації, до наповнення змісту професійних компетенцій відповідно до європейських документів про освіту та вітчизняного освітнього законодавства. Водночас ситуація ускладнюється тим, що фактично кожен фах вимагає оновлення знань та інформації кожні 5-6 років, тоді як кілька десятиліть тому таке оновлення мало відбуватися

¹⁸¹ Солодовник, О., 2014. Сутнісна характеристика поняття «професійне самовдосконалення» молодших медичних спеціалістів. *Нові технології навчання*: науково-методичний збірник, вип. 83. К.-Вінниця, с.227-232

¹⁸² Кудрявцева, Т.О. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій в професійній діяльності, [online] Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Pedagogica/2_86527.doc.htm> [Дата звернення 4 лютого 2016].

протягом 20-30 років. Оцінювання стану підготовленості випускників вищих медичних навчальних закладів до професійної діяльності свідчить, що третина з них не демонструють бажання працювати за спеціальністю¹⁸³. У зв'язку з цим істотного значення набуває аналіз змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у медичних коледжах та інститутах медсестринства.

Медичний коледж – це заклад вищої освіти I-II рівня акредитації або ж структурний підрозділ закладу вищої освіти більш високого рівня акредитації, який проводить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти у сфері охорони здоров'я та надання медичних послуг за однією чи кількома спорідненими спеціальностями, і має відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення. Медичні коледжі в Україні існують у двох основних статусах – як самостійні навчальні заклади, переважно комунальної форми власності, або ж як структурні підрозділи університетів, переважно медичних. Як самостійні навчальні заклади, медичні коледжі мають I-II рівень акредитації, тобто забезпечують підготовку молодших спеціалістів, а в останні роки – молодших бакалаврів. Основними традиційними спеціальностями для медичних коледжів є:

- «Сестринська справа» – кваліфікація «медична сестра»;
- «Лікувальна справа» – кваліфікація «фельдшер»;
- Лабораторна діагностика» – кваліфікація «лаборант медичний»;
- «Медико-профілактична справа» – кваліфікація «санітарний фельдшер»;
- «Стоматологія ортопедична» – кваліфікація «зубний технік»;
- «Акушерська справа» – кваліфікація «акушер» та ін.

Іноді в медичних коледжах професійна підготовка окремих спеціальностей виходить на рівень III-IV рівня акредитації. Так Донецький

¹⁸³ Кудрявцева, Т.О. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій в професійній діяльності, [online] Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Pedagogica/2_86527.doc.htm> [Дата звернення 4 лютого 2016].

базовий медичний коледж, Закарпатський базовий державний медичний коледж, Миколаївський базовий медичний коледж, Херсонський базовий медичний коледж готують фахівців за спеціальністю «Сестринська справа» або ж «Медсестринство» на рівні бакалавра.

Бакалавр як фахівець зі спеціальності «Медсестринство» може займати різноманітні посади, починаючи з заступника головного лікаря з медсестринства і завершуючи медичною сестрою з різноманітних напрямів діяльності (за Національним класифікатором професій ДК 003-2010)¹⁸⁴.

В останні десятиліття з'явилися навчальні заклади нового типу, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на рівні бакалавра і навіть магістра – медичні інститути або ж інститути медсестринства. До таких відноситься, насамперед, Житомирський медичний інститут, який здійснює підготовку медичних сестер на рівні бакалавра і магістра, а інших спеціальностей (фельдшерів, зубних гігієністів, акушерок, зубних техніків) – на рівні молодших спеціалістів¹⁸⁵. У медичному інституті активно вивчають ринок праці у сфері охорони здоров'я й вчасно реагують на зміни в кон'юнктурі професій у зазначеній сфері. Науково-педагогічні працівники інституту проводять серйозну науково-дослідницьку діяльність за 70 напрямками і темами; щороку публікується більш як 100 одиниць наукової продукції, викладачі інституту отримують наукові ступені кандидата і доктора наук. Відповідно до вимог підготовки бакалаврів і магістрів за спеціальністю «Сестринська справа» створено випускову кафедру, виходить наукове періодичне видання «Магістр медсестринства»¹⁸⁶. Схожі змістові характеристики професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Медсестринство» мають інші учасники нашого педагогічного експерименту – Криворізький медичний коледж, Чернівецький

¹⁸⁴ Національний класифікатор професій ДК 003-2010, [online] Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-1>> [Дата звернення 29 вересня 2017].

¹⁸⁵ Житомирський медичний інститут, [online] Режим доступу : <<http://www.zhim.org.ua/about.php>>

¹⁸⁶ Там само

медичний коледж Буковинського державного медичного університету, Кременчуцький медичний коледж.

Відповідно до предмету нашого дослідження важливе значення має окреслення поняття «гуманітарні дисципліни». Як свідчить наукова література, це поняття безпосередньо пов'язане з поняттям «гуманітарні науки». Гуманітарні науки – це галузь наукового знання, предметом вивчення якого є людина як суспільний феномен (у контексті її культури, моралі, духовності)¹⁸⁷. Досить часто гуманітарні науки якраз і ототожнюють з гуманітарними дисциплінами – як групу академічних дисциплін, об'єднаних об'єктом дослідження у вигляді різноманітних аспектів людського буття в соціумі. Досить часто до переліку гуманітарних наук (дисциплін) включають соціальні – соціологію, історію, археологію, культурологію тощо. Тому часто соціальні й гуманітарні науки об'єднують, і в контексті професійної підготовки фахівців ідеться про соціально-гуманітарні науки (дисципліни)¹⁸⁸. Традиційно ж гуманітарними дисциплінами вважаються мова, література, музика, філософія, релігія, образотворче та інші види мистецтва¹⁸⁹. У контексті гуманітарної підготовки фахівців медичного профілю значущим вважаємо дослідження Л.Шутак, Г.Навчук, де гуманітарними дисциплінами визначено історію України, українську та іноземну мову, філософію, основи права, релігієзнавство, основи психології, основи педагогіки, психологію спілкування, основи економічної теорії, історію медицини¹⁹⁰. У навчальних планах медичних навчальних закладів, які брали участь в експериментальному дослідженні з проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі

¹⁸⁷ Кругляк, М.І., 2004. Об'єктивність у соціальних та природничих науках. *Вісник Київського національного університету імені Т.Г.Шевченка*, вип. № 75, с.146-149.

¹⁸⁸ Чмут, Т.К., 1999. *Культура спілкування*. Хмельницький: ХІРУП.

¹⁸⁹ Енциклопедія сучасної України (ЕСУ), 2014, [online]. Режим доступу: <<http://esu.com.ua>> [Дата звернення 15 червня 2016].

¹⁹⁰ Шутак, Л.Б. та Навчук, Г.В. Роль і місце гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутніх медиків. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія*, [online]. Режим доступу: <<http://lingvodnu.com.ua/archiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2013-6/rol-i-misce-gumanitarnix-disciplin-u-procesi-pidgotovki-majbutnix-medikiv/>> [Дата звернення 14 червня 2016].

спеціальності «Медсестринство», до циклу гуманітарних (соціально-гуманітарних) зараховано переважно українську та іноземні мови, історію України, філософію, політологію, світову та українську літератури, культурологію тощо – залежно від специфіки змісту професійної підготовки фахівців.

Таким чином, аналіз змісту освіти у різних медичних навчальних закладах та різноманітність тлумачень поняття «гуманітарні дисципліни» дає можливість зробити такі висновки:

1. Поняття «гуманітарні науки» і «гуманітарні дисципліни» у науковій літературі тлумачаться як суміжне чи близьке за змістом.

2. До гуманітарних наук (дисциплін) найчастіше зараховують не лише традиційно гуманітарні (мова, література, музика, філософія, релігія, образотворче та інші види мистецтва), а й соціальні науки (соціологію, історію, культурологію тощо).

3. Зміст професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Медсестринство» передбачає вивчення ними кількох базових гуманітарних дисциплін (усіма учасниками експерименту в нашому дослідженні) – української мови, світової літератури, філософії, іноземних мов, історії України, культурології, основ психології, психології спілкування.

4. Однозначного визначення поняття «гуманітарні дисципліни» в науковій літературі не існує, оскільки окреслення його сутності залежить від об'єкта і предмета дослідження, поставленої практичної мети, рівня і типу навчального закладу тощо.

Викладене вище (відповідно до поставленої перед нами дослідницької мети – формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство») дає можливість визначити *гуманітарні дисципліни* як сукупність навчальних дисциплін, предметом вивчення яких є людина в її культурному, моральному, психологічному, мовному відношенні, а основним завданням – формування світоглядно-аксіологічних орієнтирів у майбутній професійній діяльності.

Зміст професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у медичних коледжах та інститутах включає кілька основних взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних у дві великі групи, а саме:

I. Нормативні навчальні дисципліни:

- 1) цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- 2) цикл математичної та природничо-наукової підготовки;
- 3) цикл професійної та практичної підготовки.

II. Вибіркові навчальні дисципліни:

- 1) дисципліни самостійного вибору навчального закладу;
- 2) дисципліни вільного вибору студентів;
- 3) практична підготовка (навчальна практика, виробнича практика, переддипломна практика).

У викладеній вище структурі змісту професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у медичних коледжах та інститутах гуманітарні предмети належать переважно до першої групи – циклу предметів гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Крім того, в окремих випадках гуманітарні предмети можуть включатися до групи дисциплін вільного вибору студента, яка в останні роки набуває дедалі більшого значення. Загалом система професійної підготовки медичних фахівців має сформувати єдині вимоги до рівня професійної кваліфікації, до наповнення змісту професійних компетенцій відповідно до європейських документів про освіту та вітчизняного освітнього законодавства¹⁹¹.

Аналіз примірних навчальних планів свідчить, що гуманітарні дисципліни вивчаються переважно у першому та другому роках навчання на базі повної середньої освіти (термін навчання для отримання

¹⁹¹ Самборська, Н.М., 2016. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. *Міжнародний науковий журнал "Sciences and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences"*, IV(17), Issue 108, 2016, p. 74 – 77.

кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста – 2,5 років) та переважно у другому році навчання (за винятком іноземної мови) – для отримання такого ж кваліфікаційного рівня на основі базової середньої освіти після 9 класів – термін навчання 4 роки.

Так майбутні фахівці за спеціальністю 1201 «Медицина», які отримують кваліфікацію «акушерка» *на базі повної середньої освіти*, мають засвоїти такі гуманітарні дисципліни:

1. *У межах циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін* (приблизний обсяг навчальних годин на гуманітарні дисципліни з цього циклу складає 486 годин, тобто 13,5 кредитів):

- основи філософських знань;
- культурологія;
- українська мова (за професійним спрямуванням);
- іноземна мова (за професійним спрямуванням);
- історія України;
- соціологія.

2. *У межах циклу дисциплін природничо-наукової підготовки* (135 годин, тобто майже 4 кредити):

- основи латинської мови з медичною термінологією;
- основи психології та міжособове спілкування.

На основі базової середньої освіти (9 класів ЗСО) студенти можуть отримати кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста після 4 років навчання в медичному коледжі (інституті) й вивчають такі гуманітарні дисципліни:

1. *У межах циклу загальноосвітньої підготовки* (приблизний обсяг навчальних годин на гуманітарні дисципліни з цього циклу складає 832 години, тобто близько 23 кредитів):

- українська мова;
- українська література;
- іноземна мова;

- світова література;
- всесвітня історія;
- людина і світ;
- історія України.

2. *У межах циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін* орієнтовний обсяг навчальних годин на гуманітарні дисципліни закладу складає близько 486 годин, тобто біля 13 кредитів):

- основи філософських знань;
- культурологія;
- українська мова (за професійним спрямуванням);
- іноземна мова (за професійним спрямуванням);
- історія України;
- соціологія.

3. *У межах циклу дисциплін природничо-наукової підготовки* (162 години, тобто 4,5 кредити):

- основи латинської мови з медичною термінологією;
- основи загальної та медичної психології.

Як бачимо, перелік гуманітарних дисциплін в умовах підготовки на основі базової середньої й повної середньої освіти в коледжах та інститутах дещо відрізняється, насамперед, за кількома параметрами:

1) у зв'язку з необхідністю завершити загальноосвітню підготовку студентів, які вступили до медичних коледжів (інститутів) після 9-го класу ЗСО;

2) у зв'язку зі специфікою майбутньої фахової діяльності: так майбутні фельдшери вивчають основи загальної та медичної психології, акушерки і медичні сестри – основи психології та міжособистісного спілкування.

Водночас маємо зазначити, що поза необхідністю завершення загальноосвітньої гуманітарної підготовки перелік гуманітарних дисциплін залежно від майбутньої кваліфікації змінюється незначно, що дає можливість

засвідчити певну *уніфікованість* (як кількісну, так і якісну) гуманітарних дисциплін, які призначені для вивчення у медичних коледжах (інститутах).

Натомість у процесі підготовки *бакалаврів* сестринської справи та *магістрів* за спеціальністю «Сестринська справа» до змісту професійної підготовки вводяться ще кілька гуманітарних предметів, а саме:

1. На рівні бакалавра:

- історія України;
- історія та культура України;
- іноземна мова;
- філософія (загалом близько 324 годин, тобто 9 кредитів).

2. На рівні магістра:

- українська мова;
- педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі;
- психологія (дисципліна за вибором);
- правознавство та медичне законодавство – за вибором;
- методологія наукової роботи (всього близько 577 годин, тобто приблизно 16 кредитів).

Як бачимо, до гуманітарної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на рівні бакалавра і магістра вводяться дисципліни за вибором, що дає можливість запропонувати у процесі експериментальної роботи *авторський спецкурс*, який би слугував формуванню соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Детально зміст професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» (на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра і магістра) представлено у Додатку Б.

Аналіз змісту окремих гуманітарних дисциплін, які вивчаються майбутніми фахівцями зі спеціальності «Медсестринство», дає можливість встановити, наскільки вони сприяють формуванню соціально-комунікативної компетентності означених фахівців, тобто вичленити у змісті гуманітарної

підготовки соціально-комунікативну складову. Для прикладу проаналізуємо зміст таких гуманітарних дисциплін, як історія України, світова література, українська мова (в тому числі за професійним спрямуванням), іноземна мова (в тому числі за професійним спрямуванням). Відомості про можливості формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення дисципліни «Українська мова» на прикладі бакалавра сестринської справи представлено нами в таблиці (див.дод. В).

Отже, українська мова як гуманітарний предмет дає можливість студентам набувати достатніх мовленнєвих знань, умінь і навичок як основи ефективного й коректного соціально-комунікативного процесу.

Важливе значення для формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство» має вивчення ними дисципліни «Світова література». Загальний обсяг курсу складає 104 години; він вивчається протягом першого року навчання майбутніх молодших спеціалістів на основі базової середньої освіти (після закінчення 9-го класу ЗСО) за різними медичними спеціальностями. Зміст навчального матеріалу укладено на основі програми для старшої школи закладів середньої освіти – рівень стандарту. Навчальну програму побудовано за трьома основними лініями Державного стандарту: аксіологічною, літературознавчою і культурологічною, що відбилося у доборі матеріалу. Курс презентує найхарактерніші явища літературного процесу XIX-XX століть. Вивчення курсу здійснюється за історико-хронологічним принципом розвитку літературного процесу. Тому програма подає систематичний курс як послідовний ланцюг оглядових тем і текстуальне вивчення програмних творів, які розподілені на історико-літературні блоки, що складають п'ять змістових розділів (модулів).

Вивчення світової літератури здійснюється, як свідчать початкові плани та програми, на основі поєднання особистісно-зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного та компетентнісного підходів.

Метою вивчення курсу світової літератури є формування у студентів широких соціально-комунікативних компетенцій, що ґрунтуються на знаннях, уміннях пізнавального і творчого характеру, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо.

Для досягнення цієї мети вивчення курсу світової літератури, на нашу думку, має бути спрямованим на реалізацію низки *завдань комунікативного і соціального характеру*, а саме:

1. Завдання комунікативного характеру:

- формувати у студентів уявлення про художню літературу як мистецтво слова і комунікації, можливе для застосування у власному житті;
- ознайомити студентів із сукупністю відомостей про вершинні явища світового літературного процесу означеного періоду; з основними етапами його розвитку, чинниками, що вплинули на процес оновлення та модернізацію художніх стилів, методів, форм художньої виразності;
- виявити нові засоби та форми художнього самовираження митця в межах певної доби, течії чи напряму в мистецтві з метою формування вміння комунікативного самовираження студента у його життєдіяльності;
- давати студентам оптимальний обсяг літературознавчих понять і термінів, необхідних для повноцінного аналізу й інтерпретації художніх текстів, розуміння ними головних закономірностей розвитку літературного процесу та практичної комунікації на основі отриманих знань;
- закріплювати зі студентами вміння і навички аналізу й інтерпретації художнього тексту, розвивати здатність сприймати його з урахуванням задуму й стилю автора, бачити кожен конкретний твір у літературному, культурному та історичному контекстах;
- спонукати студентів до власної комунікативної оцінки й літературно-критичного аналізу вивченого твору в цілому, проблематики, характеристики головних героїв художніх творів, методу та стилю автора;
- розвивати усне й писемне мовлення студентів, мислення (образне, асоціативне, абстрактне, логічне тощо), літературно-творчі спроможності:

готувати доповіді, реферати, пошуково-дослідницькі роботи, проекти, презентації, писати твори на літературні та публіцистичні теми;

- підвищувати читацьку культуру й культуру спілкування студентів.

2. Завдання соціального характеру:

- розвивати критичне мислення студентів, здатність чітко й аргументовано висловлювати свої думки, розвивати навички самостійного аналізу та аргументованого оцінювання прочитаного;

- підвищувати загальний рівень комунікативної культури студентів як повноправних членів соціуму та активних учасників соціальних процесів;

- формувати у студентів вміння оцінки та тлумачення (інтерпретації) художнього твору на підставі літературознавчого дослідження та права читача на особистісне оцінне судження;

- відпрацьовувати навички компаративного аналізу художніх творів та зіставлення героїв у межах одного твору чи різних творів; здатність бачити кожен конкретний твір у літературному, культурному та історичному контекстах і здійснювати дискусійне обговорення отриманої літературознавчої інформації;

- розвивати культуру мовлення студентів та виразного читання ними художніх текстів різних жанрів, майстерність полеміки.

Відомості про можливості формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення дисципліни «Світова література» на прикладі молодшого спеціаліста спеціальності «Лікувальна справа» можна представити на прикладі окремих тем для вивчення.

1. *Життя і творчість Стендаля. Роман «Червоне і чорне».* Вивчення цієї теми передбачає: знати біографію Стендаля, чинники, що вплинули на формування світогляду письменника, основні його твори; переказувати історію створення роману; визначати риси романтизму і реалізму в романі; засвоїти поняття «соціально-психологічний роман». Соціально-комунікативні характеристики теми полягають у тому, що у процесі її

вивчення студенти мають можливість розвивати комунікативні знання (у даному випадку знання життя і світогляду письменника), вміння коректно формулювати власні думки й висловлювати критичну думку стосовно творів письменника.

2. *Повість Оноре де Бальзака «Гобсек»*. Студенти мають навчитися: розкривати глибину і типовість образу Гобсека; підтверджувати цитатами з тексту процес руйнування особистості під впливом влади золота; зіставляти позиції життєвого вибору героїв повісті; аналізувати героїв у процесі відтворення змісту повісті; висловлювати особисте ставлення до проблем, що розглядаються у творі. Вивчення теми дає можливість студентам розвивати навички комунікативного аналізу, порівняння, класифікації; формується здатність висловлювати власну думку на підставі отриманої інформації.

3. *Шарль Бодлер. Збірка «Квіти зла»*. Студенти повинні вміти характеризувати естетичні ідеї, втілені у збірці; висловлювати судження про те, у чому полягає своєрідність вирішення проблеми «поет і натовп» (у поемі «Альбатрос»). На підставі вивчення теми уможливорюється розвиток у студентів навичок комунікативної оцінки суджень інших людей, уміння формулювати власну думку про соціальні явища і події.

4. *Поль Верлен. «Поетичне мистецтво», «Забуті арієти», «Так тихо серце плаче...»; Артюр Рембо. «Голосівки», «П'яний корабель», «Відчуття»*. Вивчення означених творів спонукає студентів характеризувати основні особливості лірики А.Рембо, наводити конкретні приклади використання символів у поезіях поета, порівнювати переклади поезій, виражаючи власну оцінку щодо майстерності відтворення словесної, образної структури вірша, виразно читати та аналізувати вірші Рембо, давати визначення понять: символ, сугестія, асоціація, асонанс, алітерація, а також ілюструвати поняття прикладами з поезій. Вивчення цієї теми розвиває у студентів здатність до аналізу й порівняння явищ і фактів у процесі комунікації. Розвивається вміння визначати окремі поняття на підставі отриманої комунікативної інформації.

5. *Генрік Ібсен. «Ляльковий дім»*. Майбутні фахівці зі спеціальності «Медсестринство» повинні знати короткі відомості з життя письменника; аналізувати особливості композиції драми «Ляльковий дім»; ілюструвати прикладами з тексту основні новаторські нововведення Ібсена-драматурга; висловлювати особисте ставлення щодо мотиву вчинків героїв драми, аргументуючи свою точку зору прикладами і цитатами з тексту; знати поняття: ібсенізм, нова драма. Вивчення теми дозволяє розвивати й удосконалювати навички оцінювання в процесі комунікації, здатність збагачувати процес комунікації прикладами з життя й світової літератури¹⁹².

6. *Система образів роману Булгакова «Майстер і Маргарита»*. *Переосмислення біблійних сюжетів та образів у романі «Майстер і Маргарита»*. Студенти мають навчитися: проводити паралель між булгаковським образом Ієшуа та біблійним образом Ісуса Христа; досліджувати авторську майстерність у розкритті світу біблійної давнини, радянської сучасності й фантастичної «демоніани» у творі, а також їх відокремленість і взаємопроникнення, взаємозв'язок; висловлювати судження про особливості композиції твору Булгакова – «роман у романі»; виявляти особисте ставлення до проблем твору, аргументуючи свою точку зору прикладами і цитатами з тексту. Вивчення теми допомагає формуванню вміння студентів співставляти й порівнювати у процесі комунікації, критично висловлюватися стосовно того чи іншого судження, аргументувати власну точку зору додатковими прикладами, фактами та ін.

Як засвідчили приклади вивчення різних тем у курсі «Світова література», студенти мають можливість розвивати свої соціально-комунікативні знання, уміння і навички у процесі ознайомлення з відомими літературними творами світу, що сприяє їх соціокультурному зростанню.

¹⁹² Самборська, Н.М., 2018. Роль навчальної дисципліни «Світова література» у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». В: *Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.. Львів: ВНКЗ ЛОР «ЛІМтаЛМ», с. 128-132.

Важливе соціокультурне значення має також вивчення студентами курсу *історії України*. Ця дисципліна призначена для формування історичної свідомості молоді, в якій поєднуються знання, погляди, уявлення про суспільний розвиток, усвідомлення нею нерозривного зв'язку між минулим і сучасністю, традиціями і досвідом різних поколінь українців, виховання громадянського патріотизму, відповідальності за долю своєї Батьківщини, спонукання до активної наполегливої праці в розбудові й зміцненні держави. Попри таку постановку загальної мети курсу, у її змісті закладено потужний соціально-комунікативний контекст, оскільки вона спрямовується на формування активної громадської позиції студента та навичок висловлювати цю позицію; на формування у студентів навичок наукового аналізу, спрямованих на забезпечення самостійного осмислення закономірностей історичного розвитку та їх інтерпретації; вироблення умінь застосовувати набуті знання з історії у повсякденному спілкуванні з професійної та особистісної проблематики для орієнтації в суспільно-політичному житті, комунікативної критичної оцінки суспільних явищ і подій.

Відомості про можливості формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення дисципліни «Історія України» на прикладі бакалавра сестринської справи представлено в таблиці (див.дод. Г).

Істотне значення в контексті формування соціально-комунікативної компетентності студентів має вивчення ними *іноземної мови* (в тому числі за професійним спрямуванням). Як правило, переважна більшість студентів обирає для вивчення англійську мову, близько 20% – німецьку. Тому ми здійснимо аналіз соціально-комунікативного компонента іноземної мови як гуманітарної дисципліни на прикладі англійської мови за професійним спрямуванням.

Основні завдання вивчення іноземної мови як предмета – це розвиток комунікативної та соціальної компетентності, підґрунтям якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовленнєвих навичок і знань.

Головною метою навчання має стати не нагромадження знань, а вміння застосовувати їх та формувати механізми особистісної й професійної самореалізації.

Навчальна програма “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” за спеціальностями 5.12010101 “Лікувальна справа”, 5.12010102 “Сестринська справа”, 5.12010105 “Акушерська справа” розрахована на 6 семестрів і становить 216 год. Форма підсумкового контролю — диференційований залік. Програма передбачає використання автентичних матеріалів з іноземних джерел і поєднання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, мовлення, письма й аудіювання.

Вивчення іноземної мови переслідує також суто практичну мету: опанування студентами умінь мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в сферах професійної діяльності у типових ситуаціях в усній та письмовій формах; забезпечення розвитку навичок аналітичного читання, розуміння та використання в професійній діяльності іншомовних джерел з медичної тематики, написання рефератів, анотацій іноземною мовою.

Соціально-виховна мета вивчення іноземної мови в медичному коледжі (інституті) полягає у тому, щоб формувати у студентів культуру спілкування, прийнятну в сучасному цивілізованому світі, ціннісні орієнтації, почуття та емоції; позитивне ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою; розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користування нею у професійній діяльності; такі риси характеру, як доброзичливість, толерантність, гуманізм, активність, працьовитість.

Крім того, під час вивчення іноземної мови відбувається: розвиток у студентів умінь перенесення знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; мовленнєвих здібностей (фонетичного інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладання думок тощо); різних видів пам'яті — слухової й зорової, оперативної та тривалої, уваги — довільної та мимовільної, уяви тощо;

готовності до участі в іншомовному спілкуванні; готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння іноземною мовою.

Відомості про можливості формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» на прикладі бакалавра сестринської справи¹⁹³ представлено в таблиці (див.дод. Д).

Особливе місце у змісті професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у контексті формування соціально-комунікативної компетентності займає курс *«Основи психології та міжособове спілкування»*, що викладається для студентів, які навчаються на базі повної середньої освіти. Курс складається з двох частин – загальної й медичної психології, а також міжособистісного спілкування і розрахований на теоретичну підготовку, виконання практичних завдань і самостійне опрацювання студентами частини тем. Основним завданням цього курсу є навчання мистецтву спілкування, розкриття психічних якостей особистості, засвоєння студентами знань психічних особливостей хворого, комунікативного ресурсу медичного працівника. Курс покликаний вирішувати завдання формування соціально-комунікативної компетентності з метою допомогти майбутньому фахівцю зі спеціальності «Медсестринство» пізнавати свої особисті комунікативні якості та індивідуальні особливості за допомогою різних психологічних прийомів; будувати свої комунікації з пацієнтами залежно від їхнього захворювання; вчитися різним методам психологічного дослідження; набувати навичок психологічного впливу на хворих у процесі спілкування, надавати психологічну підтримку людині, яка перебуває в кризовій ситуації та стресовому стані; навчитися вирішувати

¹⁹³ Самборська, Н.М., 2016. Роль навчальної дисципліни «Іноземна мова» у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. *Український науково-практичний журнал: «Магістр медсестринства»*, № 2 (16), с. 59-63

конфлікти у процесі комунікативної взаємодії медичного працівника і клієнта.

Соціально-комунікативний контент на прикладі окремих тем з курсу «Основи психології та міжособистісного спілкування» представлено в таблиці (див.дод. Е) .

Таким чином, нами проаналізовано зміст гуманітарної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у медичних коледжах (інститутах) та її вплив на формування соціально-комунікативної компетентності, що дозволило сформулювати такі *висновки*:

1. На рівні підготовки молодшого спеціаліста гуманітарні дисципліни входять переважно до циклу предметів гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Крім того, в окремих випадках гуманітарні предмети можуть включатися до групи професійно орієнтованих дисциплін та предметів за вибором студента, яка в останні роки набуває дедалі більшого значення.

2. Аналіз навчальних планів медичних коледжів (інститутів) свідчить, що кількісні та якісні показники гуманітарної підготовки фахівців зі спеціальності «Медсестринство» залежать від того, скільки років навчання передбачається для студента – на основі повної чи базової середньої освіти (тобто після закінчення 9-го чи 11-го класу ЗСО). Гуманітарні дисципліни вивчаються переважно у перший та другий рік навчання на базі повної середньої освіти (термін навчання для отримання кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста – 2,5 років) та переважно у другий рік навчання (за винятком іноземної мови) – для отримання такого ж кваліфікаційного рівня на основі базової середньої освіти (9 класів) – термін навчання 4 роки.

3. Підготовка фахівців на основі 9-річного терміну навчання у ЗСО вимагає введення до навчальних планів предметів загальноосвітнього циклу, що суттєво збільшує кількість навчального часу для вивчення гуманітарних дисциплін. Натомість підготовка фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на базі повної середньої освіти передбачає обмежений обсяг навчального

часу на вивчення гуманітарних дисциплін і включення до їх складу переважно української та іноземних мов, історії України, культурології.

4. У медичних інститутах, де здійснюється підготовка бакалаврів і магістрів сестринської справи, до традиційного переліку гуманітарних дисциплін додаються ще основи психології, методологія наукових досліджень, основи медичної етики тощо.

5. Серед гуманітарних дисциплін, які вивчаються у медичних коледжах та інститутах, особливого значення набуває соціально-комунікативна місія іноземної мови та іноземної мови за професійним спрямуванням як дисциплін, які надають можливість формування соціально-комунікативної компетентності не лише у просторі рідної, але й інших мов, що суттєво розширює коло соціально-комунікативних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та їх комунікативний ресурс на ринку праці не лише в межах своєї держави, але й за кордоном.

Висновки до першого розділу

У розділі з'ясовано сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність» у психологічній, соціологічній, педагогічній науковій літературі; обґрунтовано провідні теоретичні підходи до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; проаналізовано зміст та специфіку вивчення гуманітарних дисциплін в умовах медичних коледжів (інститутів).

Проаналізовано зміст та сутність поняття соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» з проекцією на основні характеристики професійної діяльності медичного працівника. У процесі науково-теоретичного аналізу з'ясовано особливості наукових підходів до поняття компетентності; обґрунтовано різницю між поняттями «компетентність» та «компетенція». Представлено провідні категоріальні характеристики компетентності – дуалістичність,

інтерпретаційність, інтегративність, що дало змогу стверджувати про різноманітність наукових тлумачень цієї категорії. На підставі звернення до європейських документів про освіту визначено зв'язок між ключовими компетенціями особистості, виділеними Радою Європи, та комунікаціями особистості.

Відзначено особливу роль теорії комунікацій у процесі наукового аналізу комунікативної та соціально-комунікативної компетентності особистості. До теоретичного обґрунтування сутності категорії «соціально-комунікативна компетентність» залучено також інформологію як науку про інформацію та процеси, пов'язані з нею, – створення, обмін, передачу, накопичення та ін. Побудова ієрархії базових понять дослідження дала можливість визначити місце соціально-комунікативної компетентності у системі комунікативних понять і термінів. З'ясовано, що соціально-комунікативна компетентність фахівця – це динамічна комбінація соціально-комунікативних знань, умінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, які забезпечують інтеграцію фахівця в соціально-професійну сферу, його успішну професійну самореалізацію. Соціально-комунікативна компетентність майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство» – це динамічна комбінація соціально-комунікативних знань, умінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, що забезпечують інтеграцію фахівця зі спеціальності «Медсестринство» у сферу соціальних комунікацій та його успішну професійну самореалізацію в системі охорони здоров'я.

У розділі обґрунтовано провідні теоретичні підходи до проблеми дослідження, пов'язано їх з принципами професійної підготовки фахівців (фундаменталізації, системності, науковості, доступності). Доведено, що на рівні часткової методології, з огляду на компетентнісний та діяльнісний підходи, важливе значення мають конкретні методи наукового пошуку, що ґрунтуються на психологічних теоріях особистості, а саме: біхевіоризмі, символічному інтеракціонізмі, соціодраматичній теорії, структуралізмі. Визначено сукупність методів дослідження, що уможливлюють

обґрунтування проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» – аналітико-синтетичний, метод моделювання, спостереження, діагностування, праксиметричні методи. З'ясовано особливості застосування педагогічного моделювання до процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

У розділі обґрунтовано зміст та специфіку вивчення гуманітарних дисциплін в умовах медичних коледжів (інститутів). Проаналізовано зміст гуманітарної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у медичних коледжах (інститутах) та її вплив на формування соціально-комунікативної компетентності. Сформульовано висновок, що на рівні підготовки молодшого спеціаліста гуманітарні дисципліни входять переважно до циклу предметів гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Крім того, в окремих випадках гуманітарні предмети можуть включатися до групи професійно орієнтованих дисциплін та предметів за вибором студента, які в останні роки набувають дедалі більшого значення.

З'ясовано, що підготовка фахівців на основі 9-річного терміну навчання у ЗСО вимагає введення до навчальних планів предметів загальноосвітнього циклу, що суттєво збільшує кількість навчального часу на вивчення гуманітарних дисциплін. Натомість підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на базі повної середньої освіти передбачає, що для гуманітарних дисциплін відведено обмежений обсяг навчального часу і їх засвоєння переважно зводиться до вивчення української та іноземних мов, історії України, культурології. Доведено, що в медичних інститутах, де здійснюється підготовка бакалаврів і магістрів сестринської справи, до традиційного переліку гуманітарних дисциплін додаються ще основи психології, методологія наукових досліджень, основи медичної етики тощо.

Обґрунтовано, що серед гуманітарних дисциплін, які вивчаються у медичних коледжах та інститутах, особливого значення набуває соціально-

комунікативна місія іноземної мови та іноземної мови за професійним спрямуванням як дисциплін, які дають можливість формувати соціально-комунікативну компетентність не лише у просторі рідної, але й інших мов, що суттєво розширює коло соціально-комунікативних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та їх комунікативний ресурс на ринку праці не лише в межах своєї держави, але й за кордоном.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [235, 237, 236, 242, 246].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Сутність та структура соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Процес структурування компетентності особистості залежить від того, як саме тлумачиться поняття компетентності, яке ми розглянули у підрозділі 1.1. Так, на нашу думку, для коректного структурування має значення різновид компетентності (професійна, комунікативна, професійно-комунікативна, соціальна, соціально-перцептивна, соціально-комунікативна та ін.). Крім того, існують різні підходи до структурування компетентності особистості, з огляду на вітчизняні чи європейські освітні документи. Важливе значення також має те, як саме окреслюється компетентність – як сукупність знань, як здатність, сукупність професійних умінь, комплекс умінь і навичок, сукупність життєвого й професійного досвіду тощо. Існують також розбіжності у психологічному, соціологічному, філософському, лінгвістичному, педагогічному тлумаченні компетентності особистості.

Як цілком слушно зауважує В. Баранюк¹⁹⁴, для структурування комунікативної компетентності має важливе значення, які саме її ознаки беруться до уваги, а виділити їх можна кілька:

1) комунікативна компетентність є відносним поняттям, оскільки залежить від взаємодії всіх учасників комунікативного процесу;

¹⁹⁴ Баранюк, В.В., 2013. Сутнісна характеристика професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, №1 (7), с. 24-28.

2) вона має динамічний характер, оскільки відображає мовленнєву взаємодію двох чи більше осіб, які мають певний рівень комунікативних знань;

3) комунікативна компетентність є контекстуально обумовленою;

4) її можна розвивати, оцінювати, підтримувати шляхом розвитку мовленнєвої діяльності людини ¹⁹⁵.

Найчастіше науковці розробляють структуру професійної компетентності, з чого можна проектувати структуру комунікативної компетентності у професійній діяльності. Деякі дослідники, наприклад, Н. Козлова ¹⁹⁶, О. Царькова ¹⁹⁷, до структури компетентності особистості фахівця традиційно відносять три компоненти – *змістовий* (здатність орієнтуватися в цілях та завданнях професійної діяльності), *ресурсно-часовий* (усвідомлення трудомісткості та складності задач професійної діяльності), *соціально-економічний* (рівень комунікативності фахівця, здатності до міжособистісної взаємодії, вміння вирішувати конфлікти). Не зовсім погоджуємося з авторами такої структури, оскільки останній компонент, з огляду на його зміст, мав би називатися власне комунікативним чи соціально-комунікативним. У дослідженні В. Калініна ¹⁹⁸ до структури професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови включено ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти. Зазначимо, що четвертий та п'ятий компоненти означеної структури, на нашу думку, можуть бути об'єднані, оскільки саме від особистісних характеристик залежить рівень рефлексії особистості фахівця.

¹⁹⁵ Андерсен, Дж., 2002 *Когнитивная психология*. Москва: Питер, с.8

¹⁹⁶ Козлова, Н.Б., 2003. *Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Магнитогорск: МаГУ.

¹⁹⁷ Царькова, Е.А., 2004. Компетентность в контексте модернизации профессионального образования. *Профессиональное образование*, № 6, с. 5-6.

¹⁹⁸ Калінін, В.О., 2005. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. кандидата пед.наук. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка.

Н. Кузьміна¹⁹⁹ у структурі професійної компетентності викладача ПТНЗ виділяє такі основні компоненти: спеціальну (професійну) компетентність у галузі викладання окремої дисципліни; методичну компетентність; соціально-психологічну (в тому числі вміння спілкуватися); диференційно-психологічну (розуміння мотивів, потреб учнів); аутопсихологічну (усвідомлення переваг та недоліків власної професійної діяльності). Згідно з дослідженням А. Маркової²⁰⁰, до структури професійної компетентності педагога належать професійні знання, педагогічні уміння, професійні психологічні позиції й установки та особистісні характеристики педагога. Згодом науковець розвинула цю структуру в дещо більш деталізовану і запропонувала включати до компетентності фахівця спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну компетентність²⁰¹. С. Молчанов²⁰² вважає, що структура професійної компетентності вміщує професійну кваліфікацію, соціально-професійний статус, професійно значущі якості особистості.

У структурі професійної компетентності, запропонованій Л. Карповою²⁰³, наявні такі основні компоненти: мотиваційний (сформованість загальнокультурної компетентності), предметно-практичний (операційно-технологічний – характеризується сукупністю професійних, психолого-педагогічних, методичних, методологічних знань), саморегулятивний (формує психологічну компетентність та аутокомпетентність. С. Цимбал²⁰⁴ представляє професійну компетентність спеціаліста в єдності мотиваційно-ціннісного, предметно-практичного,

¹⁹⁹ Кузьміна, Н.В., 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

²⁰⁰ Маркова, А.К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, №8, с. 82-88.

²⁰¹ Маркова, А.К., 1996. *Психология профессионализма*. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», с.34-35.

²⁰² Молчанов, С.Г., Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников. [online] Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf> [Дата звернення 23 грудня 2015].

²⁰³ Карпова, Л.Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Харків: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди.

²⁰⁴ Цимбал, С.В., 2006. *Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови*: автореф. дис. кандидата психол. наук. Хмельницький: НАДПСУ ім. Б.Хмельницького.

саморегулятивно-вольового компонентів. В. Вишпольська²⁰⁵ у структурі професійної компетентності визначає кілька компонентів – мотиваційно-вольовий (включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, інтерес до професійної діяльності тощо), змістовий (вміщує систему професійних знань та вмінь у сфері гуманітарних, світоглядних, професійних наук), функціональний (функціонує у вигляді способів професійної діяльності, прийомів самостійного вирішення професійних задач та ін.), рефлексивний (виявляє рівень умінь свідомого контролю за результатами своєї діяльності, самоаналізу, критичного рефлексування та прогнозування результатів діяльності), комунікативний (уміння чітко та зрозуміло викладати свої міркування, аргументувати, переконувати, аналізувати та ін. – рідною та іноземними мовами). У наукових працях А. Пшонак²⁰⁶ до структури компетентності фахівця включено дві підструктури: 1) сукупність практично-моральних знань, досвіду та вмінь, що передбачає розвинені комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності; 2) сукупність технологічно-аналітичних умінь і навичок (аналізу, порівняння, трансляції) для досягнення постуляційних, методичних і реалізаційних компетентностей. В. Стриковський²⁰⁷ виділяє у структурі професійної компетентності специфічні професійні компетенції власне вчителя і групує їх таким чином: мериторичні (змістові), психолого-педагогічні, діагностичні, проектувальні, дидактично-методичні, комунікативні, медіально-технічні, контрольньо-оцінні, аутоєдукаційні.

Отже, як свідчить аналіз наукових досліджень з проблем формування професійної компетентності, науковці традиційно включають до неї мотиваційний, змістовий, діяльнісний та регулятивний компоненти. Іноді до структури компетентності окремо входить комунікативний компонент, або ж

²⁰⁵ Вишпольська, В.Ф., 2008. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. *Вісник Запорізького національного університету*, №1, с. 57-61.

²⁰⁶ Pszonak, A., 2010. Kształtowanie kompetencji nauczycielskich u studentów kierunków pedagogicznych / Agnieszka Pszonak. *General and professional Education*, №1, p.175-184.

²⁰⁷ Strykowski, W., Strykowska, J., Pieluchowski, J., 2007. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań.: Wyd-wo Un-tetu Poznańskiego, s.38

комунікативна складова входить до змісту кожного з компонентів професійної компетентності. Підходи до *структурування комунікативної компетентності*, натомість, дещо схожі до наведених вище, однак мають свою специфіку. Соціолог І. Виноградова²⁰⁸ визначає комунікативну компетентність як певний рівень досвіду взаємодії з іншими людьми, завдяки якому забезпечується ефективне функціонування в суспільстві, відповідне індивідуальному рівню здібностей і соціальному статусу. Н. Пижова²⁰⁹ представляє структуру комунікативної компетентності у вигляді поєднання комунікативних здібностей, знань і вмінь, достатніх для вирішення комунікативних завдань.

А. Кідрон²¹⁰, структуруючи комунікативну компетентність, виходить з психологічних особливостей особистості й тому пропонує до структури означеної компетентності включити: сукупність навичок для сприйняття інших учасників комунікативного процесу (соціальну сенситивність); здатність ефективно здійснювати комунікацію в мікрогрупі; поведінкові патерни та техніку спілкування; стабільну Я-концепцію.

Л. Петровська²¹¹ в структурі комунікативної компетентності виділяє три компоненти – компетентність у міжособистісній комунікації (комунікативний аспект), міжособистісному сприйнятті (перцептивний аспект), міжособистісній взаємодії (інтерактивний аспект). А. Бойко²¹² пропонує трикомпонентну структуру комунікативної компетентності: когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Подібну структуру

²⁰⁸ Виноградова, И.А., 2002. *Коммуникативная компетентность в социализации личности*. Н. Новгород : НГУ им. Н. И. Лобачевского, с. 7-8.

²⁰⁹ Пижова, Н.Н., 2005. *Психологическая компетентность руководителя*: учеб. метод. пособ. Минск: Академия упр. при Президенте РБ, с.45

²¹⁰ Кидрон, А.А., 1979. Умение общаться как фактор взаимодействия. *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании*: сб. тезисов. Таллин, с.110

²¹¹ Петровская, Л.А., 1999. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи. *Введение в практическую социальную психологию*. В: Ю. М. Жукова, ред. Москва: Смысл.

²¹² Бойко, А.Е., 2013. Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, вип. № 17(1), с. 104-111

пропонує Т. Хайновська²¹³ – когнітивний (знання, необхідні для комунікації, в тому числі лінгвістичні, знання психології комунікації тощо), діяльнісний (сукупність комунікативних умінь у кількох видах комунікативної діяльності – мовленнєвій, письмовій, у слуханні й читанні), особистісний (наявність особистісних якостей, які виражають схильність до комунікації, мотивацію до спілкування, самоконтроль у спілкуванні) компоненти. У дослідженні М. Заброцького²¹⁴ також виділено схожі компоненти: гностичний, когнітивний, емоційний. Зазначимо, що переважна більшість проаналізованих нами в процесі дослідження наукових праць, як і раніше, стосуються комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Оскільки соціально-комунікативна компетентність має фактично дві складові – соціальну й комунікативну – варто проаналізувати різноманітні підходи до структурування не лише комунікативної, але й *соціальної компетентності*. Це поняття часто ототожнюється з соціально-психологічною компетентністю особистості як інтегральним показником особистісного розвитку. С. Архипова²¹⁵, Л. Лєпіхова²¹⁶, Л. Петровська²¹⁷, Є. Мельник²¹⁸, О. Холостова²¹⁹ соціальну компетентність ототожнюють з комунікативною, оскільки соціальна компетентність передбачає оволодіння достатнім рівнем комунікативних умінь і навичок, і навпаки – комунікативна компетентність передбачає виконання різних соціальних ролей.

Комплексне визначення соціальної компетентності подає М. Гончарова-Горянська, з точки зору трьох підходів: 1) на основі конкретних соціальних

²¹³ Хайновская, Т.А., 2007. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей: В: «VI Знаменские чтения»: материалы научно-практ. конф. (4 марта 2007 года). СурГПУ, с. 43-49.

²¹⁴ Заброцкий, М.М. та Максименко, С. Д., 2000. *Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування*. Київ – Житомир: Волинь.

²¹⁵ Архипова, С.П., 2004. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, № 2, с. 9 - 19

²¹⁶ Лєпіхова, Л., 2004. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. *Вища освіта України*, №3, с. 87–102.

²¹⁷ Петровская, Л.А., 1989. *Компетентность в общении*. Москва: Наука.

²¹⁸ Мельни, Е.И., 2004. Содержание коммуникативной компетентности педагога. *Психология и школа*, №4, с. 37–59.

²¹⁹ Холостова, О., 2003. *Технологии социальной работы*. Москва: Инфра.

навичок; 2) на підставі ситуативних проявів соціальної компетентності; 3) як сукупність певних якостей особистості ²²⁰.

У структурі соціальної компетентності В. Масленнікова, Л. Шабатура виділяють індивідуально-особистісний, соціологічний та рефлексивний компоненти ²²¹. У дослідженні В. Цветкова виділено інтерактивно-комунікативний, партисипативно-діяльнісний, організаційно-управлінський, регулятивно-захисний компоненти ²²²; у науковій праці Л. Свірської – когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий, соціально-ціннісний ²²³.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, у структурі як соціальної, так і комунікативної компетентності виразно проявляються типові компоненти, а саме: мотиваційний (емоційний, ціннісний, аксіологічний тощо), діяльнісний (поведінковий, операційний, управлінський, інтерактивно-комунікативний тощо), особистісний (індивідуально-психологічний, емоційно-вольовий тощо), рефлексивний (регулятивний, результативний тощо). Таким чином, при визначенні структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» ми будемо виходити з кількох основних позицій, а саме:

1. З *лінгвістичної* позиції, яка визначає необхідність наявності в структурі соціально-комунікативної компетентності мовних компетенцій (linguistic competence), розроблених у межах генеративно-трансформаційної граматики Н. Хомським на основі арефлексійної (інгерентної) здатності носія мови до створення вільних, коректно сформульованих висловлень ²²⁴.

²²⁰ Лепіхова, Л., 2004. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. *Вища освіта України*, №3, с. 87–102.

²²¹ Коновалова, Т.Ю., 2004. *Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы ее развития*: автореф. дис. кандидата психол. наук. Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова.

²²² Лепіхова, Л., 2004. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. *Вища освіта України*, №3, с.87–102.

²²³ Лотова, И.П., 1999. *Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб*. Москва: Союз, 127 с.

²²⁴ Szulc, A., 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN, s.97, 110.

2. З соціальної позиції, яка надає можливість враховувати соціальні параметри людських комунікацій – стереотипи сприйняття, образи дійсності, належність до певного типу культури, сприйняття системи цінностей співрозмовника та ін.²²⁵.

3. З позиції *індивідуального* життєвого й комунікативного досвіду, чи вітагенного досвіду особистості, який визначає комунікативну активність, переважання того чи іншого типу комунікацій, наявність стійких комунікативних зв'язків у професійній сфері та поза нею тощо²²⁶.

4. З позиції *професійної*, тобто урахування особливостей професійної діяльності в її комунікативному контексті – професійного дискурсу, комунікативних зв'язків, конфліктів у комунікативній взаємодії тощо²²⁷.

5. З позиції *інтеркультурної* (соціокультурної) як необхідність розширювати коло іншомовного спілкування у професійній та особистісній сферах незалежно від виду професійної діяльності²²⁸.

Ураховуючи здійснений вище аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно структурування професійної компетентності, комунікативної компетентності та соціально-комунікативної компетентності та зважаючи на специфіку професійної діяльності фахівців зі спеціальності «Медсестринство» після закінчення навчання у медичних коледжах (інститутах), вважаємо необхідним виділити такі основні компоненти їх соціально-комунікативної компетентності:

1. Мотиваційно-вітагенний, у межах якого виявляє себе мотивація майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до здійснення соціально-комунікативної діяльності, детермінована обсягом та рівнем власного індивідуального життєвого досвіду її здійснення.

²²⁵ Winkler, R., 2004. Kompetencja komunikacyjna pracowników. *Zęszty naukowe*, № 647, s.79

²²⁶ Балдинюк, О., 2010. Розвиток дитини як суб'єкта спілкування засобами художньо-мистецького середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип.35, с. 186-192.

²²⁷ Назаренко, Н.С., 2008. *Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Кандидат наук. Київ: Інститут вищої освіти.

²²⁸ Beamer, L. 1992. Learning Intercultural Communication Competence. *The Journal of Business Communication*, vol.29, №3, p.12-19.

2. Когнітивний компонент, який характеризує рівень обізнаності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» зі специфікою комунікативної взаємодії у медичній сфері; формує сукупність соціально-комунікативних знань професійного, психологічного, педагогічного, соціального характеру.

3. Поведінковий компонент, який визначає зміст та особливості соціально-комунікативних дій фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у професійній сфері та поза нею з урахуванням вимог медичної етики та філоменології.

4. Рефлексивний компонент, у межах якого відбувається оцінка та самооцінка сформованого рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та проектування перспектив її розвитку в подальшій професійній діяльності ²²⁹.

Розглянемо кожний з виділених нами структурних компонентів, з огляду на їх зміст та специфіку професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Мотиваційно-вітагенний компонент соціально-комунікативної компетентності фактично поєднує в собі позитивну мотивацію студентів на розвиток означеної компетентності під час навчання у медичному коледжі (інституті) та наявного на момент вступу до коледжу комунікативного й соціального досвіду (вітагенний досвід). Мотивація до комунікацій тісно пов'язана з потребою у спілкуванні, яка є виключно людською потребою, відмінною від інших ²³⁰. Водночас учені розходяться в думках стосовно мотивації до спілкування: одні (А. Веденов ²³¹, Дж. Кемпбелл ²³² вважають

²²⁹ Самборська, Н. М., 2016. Розробка структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників та характеристика її компонентів. *«Нові технології навчання»: наук.-метод. зб.*, Київ, вип. 89, ч. 1, с. 197-202.

²³⁰ Ильин, Е.П., 2008. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер.

²³¹ Веденов, А.В., 1967. Потребность в общении. *Советская педагогика*, №9, с.7-9.

²³² Кэмпбелл, Д.Т., 1979. Социальные диспозиции индивидов и их групповая функциональность: эволюционный аспект. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. – Москва: Знание, с.41-58.

цю потребу вродженою, інші (С. Рубінштейн²³³, Ф. Михайлов²³⁴, О. Леонтьєв²³⁵) – набутою у процесі діяльності. За ступенем і типом реалізації потреби в комунікаціях люди розділяються на домінуючих екстравертів та інтровертів.

У процесі розвитку особистості різною мірою виникає потреба в довірливому спілкуванні, чи *афіліації*, в якій науковці (І. Кузнєцова²³⁶) виокремлюють надію на афіліацію (очікування взаєморозуміння й симпатії) і страх бути відкинутим у спілкуванні (або ж страх формального спілкування). Ці мотиви досить тісно пов'язані з мотивацією очікування успіху й уникання невдачі. Для медичного працівника важливою є потреба у встановленні швидкого комунікативного контакту з хворим, тому тут наявний зв'язок між очікуванням і поведінкою; часто відбувається зворотна дія, коли партнером у спілкуванні виступає незнайома людина: чим більш сильним є прагнення уникати неспіху в спілкуванні, тим вищою – негативна привабливість учасників спілкування незалежно один від одного. У зв'язку з цим виділяють чотири *типи мотивації спілкування*, які є цілком слушними щодо спілкування фахівця зі спеціальності «Медсестринство» з іншими суб'єктами професійної діяльності – пацієнтами, колегами, адміністрацією:

1) високі надії на афіліацію, коли у медичного працівника низька чутливість до уникання невдачі; у цьому випадку він демонструє товариськусть аж до настирливості;

2) низький рівень потреби в афіліації, високий рівень уникання невдачі; у такому випадку в медичного працівника виникає потреба в комунікативній підтримці, насамперед, зі сторони колег;

²³³ Рубинштейн, С.Л., 1973. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.

²³⁴ Михайлов, Ф.Т., 1976. *Загадка человеческого «Я»*. Москва: Просвещение.

²³⁵ Леонтьев, А.Н., 1983. *Избранные психологические произведения*, в 2-х томах. Москва: «Педагогика»

²³⁶ Кузнєцова, И.В., 1999. *Потребность человека в эмоционально-доверительном общении*. Санкт-Петербург: Питер.

3) низька надія на афіліацію і високий рівень мотивації уникання невдачі, в разі чого медичний працівник віддає перевагу лише обов'язковим комунікативним контактам у професійному середовищі;

4) висока надія на афіліацію і високий рівень уникання невдачі, коли медичний працівник прагне до спілкування в професійному середовищі й водночас уникає його, що спричинює серйозний внутрішній конфлікт.

Науковці (О. Леонтьєв²³⁷, М. Лісіна²³⁸ та ін.) виокремлюють кілька основних мотивів спілкування, на підставі чого можна спроектувати мотивацію фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до спілкування, яка сприяє формуванню соціально-комунікативної компетентності:

1. Мотив-борг. Цей мотив спонукає медичного працівника до спілкування, що викликане почуттям професійного обов'язку, честі, медичної етики, моральних і політичних переконань, громадянських ідеалів.

2. Мотив-потреба. Такий вид мотиву виявляє себе у складних ситуаціях негайного задоволення потреби, зумовленої біологічними, матеріальними чи духовними потребами учасників комунікативного процесу.

3. Мотив-інтерес. За домінування цього виду мотивів до комунікації медичний працівник спілкується переважно через інтерес до обговорюваної проблеми, прагне виявляти цікавих, у тому числі в професійному відношенні, співрозмовників. При такому мотиві спілкування є достатньо емоційно забарвленим, хоча мотив може бути як реальним, так і показовим.

4. Мотив-звичка. Цей вид мотиву реалізується на основі звичок і вподобань медичного працівника, що визначає вибір учасників комунікативного процесу. У цьому відношенні спілкування медичного працівника з пацієнтом і спілкування з колегами суттєво відрізняються за тривалістю²³⁹.

²³⁷ Леонтьев, А.А., 2005. *Психология общения*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия».

²³⁸ Лисина, М.И., 1986. *Проблема онтогенеза общения*. Москва: Наука.

²³⁹ Ильин, Е.П., 2009. *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург: Питер.

Крім мотивації професійного характеру, студентам медичного коледжу (інституту) властива ще й *дидактична мотивація*, коли зростає потреба в спілкуванні у навчальному процесі. Важливо, що основним засобом спілкування є мова, і суттєвим є її вивчення, оскільки це підвищує мотивацію до навчання. Інтерактивні засоби навчання також сприяють формуванню позитивної мотивації до формування комунікативної компетентності.

Рівень мотивації до здійснення комунікацій у навчальній, професійній та особистісній площині залежить від *рівня комунікативного досвіду*, з яким вступники починають навчання у медичному коледжі (інституті). У свою чергу, рівень комунікативного досвіду виражає рівень сформованості загального життєвого досвіду, в зв'язку з чим необхідним є введення до структури комунікативної компетентності *вітагенного* компонента. Вітагенний підхід дає можливість тлумачити життєвий досвід як вітагенну інформацію, пов'язану з надбаннями особистості, що знаходяться в резервах довготривалої пам'яті²⁴⁰. До такої вітагенної інформації належить, насамперед, інформація, отримана в результаті комунікацій у дитячому та підлітковому віці, в процесі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі та відповідного спілкування у цій сфері. Вітагенний досвід дає можливість актуалізувати накопичений комунікативний потенціал майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», їх життєвий соціальний досвід, створений у попередні роки. Перехід вітагенної інформації в життєвий досвід відбувається в кілька етапів:

1. Первинне недиференційоване сприйняття вітагенної інформації.
2. Оцінно-фільтрувальний етап, коли визначається значущість отриманої в комунікативному процесі інформації, виходячи із загальнолюдських, групових професійних чи суто гностичних (пізнавальних) позицій.

²⁴⁰ Белкин, А.С. и Жукова, Н.К., 1999. *Витагенное образование. Голографический подход*. Екатеринбург: Изд-во УГПУ.

3. Настановчий етап, коли учасники комунікативного процесу створюють установку на запам'ятовування інформації.

У зв'язку з використанням вітагенного досвіду в процесі формування соціально-комунікативної компетентності можуть бути застосовані різноманітні прийоми у викладанні гуманітарних дисциплін, як-от:

1) прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду (застосовується у тих випадках, коли необхідно співвіднести навчальну інформацію з обсягом вітагенної інформації медичного працівника). При цьому важливим є виявлення неспівпадання між вітагенними й професійними знаннями майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»;

2) прийом стартової актуалізації вітагенного досвіду студентів (з'ясування обсягу вітагенної інформації про майбутню професію та її комунікативні характеристики перед отриманням необхідного професійно-освітнього обсягу знань про комунікативні особливості діяльності медичного працівника);

3) прийом додаткового конструювання комунікацій на основі вітагенного досвіду студентів (є необхідним, коли студентам пропонуються незавершені комунікативні завдання, а вони завершують їх з огляду на власний життєвий і професійний досвід);

4) прийом змістової синхронізації комунікативного процесу (реалізується у тому випадку, коли студенти мають засвоїти великий обсяг навчальної інформації з різних предметів – з урахуванням її комунікативного компонента);

5) прийом творчого моделювання професійних ситуацій, коли життєвий досвід виконує місію нестандартного підходу до їх вирішення, виходячи з вітагенної інформації ²⁴¹.

²⁴¹ Кукушин, В.С., ред., 2010. *Педагогические технологии* : учеб. пособ. 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ».

Таким чином, накопичений студентом вітагенний досвід, з одного боку, та сформована мотивація до розширення соціально-комунікативної діяльності, з іншого, становлять мотиваційно-вітагенний компонент соціально-комунікативної компетентності студентів медичних коледжів (інститутів). Урахування цього компонента сприяє зростанню рівня комунікативних знань студента, що втілюється в когнітивному компоненті його соціально-комунікативної компетентності.

Когнітивний компонент означеної компетентності реалізується в сукупності комунікативних знань студента, отриманих ним у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Цей компонент виявляє себе у соціально-психологічних процесах, пов'язаних з пізнанням соціально-професійного оточення та себе як особистості, знання психології групи, психології спілкування²⁴². До сукупності соціально-комунікативних знань ми відносимо:

- знання про закономірності побудови міжособистісних відносин, у тому числі в сфері охорони здоров'я;
- знання та розуміння законів комунікації в соціальному середовищі;
- психологічні знання в галузі комунікацій та перцепції;
- здатність до розуміння комунікативної ситуації та її учасників у сфері професійної діяльності в галузі охорони здоров'я;
- знання особливостей власного комунікативного стилю;
- знання про конфлікти, їх функції, закономірності та особливості вирішення у сфері охорони здоров'я;
- знання особливостей комунікативної поведінки пацієнтів у різноманітних ситуаціях взаємодії з медичними працівниками;

²⁴² Шевкун А.В., 2007. Развитие коммуникативной компетентности первокурсников в условиях педагогического вуза. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, №32, т.11, с. 418-420.

- знання специфіки соціально-комунікативної поведінки в ситуаціях взаємодії медичного працівника з пацієнтами, колегами, адміністрацією медичного закладу.

Сукупність комунікативних знань майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство» вирішальним чином впливає на його поведінку в різноманітних комунікативних ситуаціях, у тому числі у професійній сфері, тому наступним компонентом соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» ми виокремили поведінковий. *Поведінковий* компонент соціально-комунікативної компетентності, на нашу думку, можна представити у вигляді єдності двох підструктур, в саме: *поведінкових патернів і комплексу комунікативних умінь*. Поведінкові патерни – це набори типових реакцій (шаблонів поведінки), які реалізуються в певній ситуації. Якщо брати до уваги типовість ситуацій, з якими стикається студент медичного коледжу під час навчання і виробничих практик, необхідність внесення поведінкових патернів до структури соціально-комунікативної компетентності стає очевидною²⁴³. Патерни поведінки можуть реалізовуватися по-різному, наприклад:

- як спосіб реалізації закріпленої моделі комунікації або зразок реагування на комунікативну поведінку співрозмовника;

- шляхом групування елементів різноманітних моделей у нову структуру, яка формує і нові поведінкові шаблони²⁴⁴.

Особливо важливим є урахування різних патернів поведінки у конфліктних ситуаціях спілкування соціально-професійного характеру, притаманного професійній діяльності фахівців зі спеціальності

²⁴³ Большая психологическая энциклопедия, [online] Режим доступа: <http://slovarionline.ru/bolshaya_psihologicheskaya_entsiklopediya/page/pattern.4314> [Дата звернення 7 жовтня 2015].

²⁴⁴ Юнг, К.Г. *О природе психе*, [online]. – режим доступа: <<http://psiland.narod.ru/psiche/Psihe/07.htm>> [Дата звернення 7 жовтня 2015].

«Медсестринство». Науковці (К Томас²⁴⁵, Д. Гордон, М. Майєрс-Андерсон²⁴⁶ та ін.) виділяють кілька основних патернів поведінки у конфліктних ситуаціях – захист, напад, нейтралітет, образа, контрвідповідь, компроміс. Патерни дозволяють вибудувати значну частину наших поведінкових реакцій і строго послідовні дії, що полегшує виконання цих дій, а крім того, вивільняє свідомість людини, дозволяючи використовувати її для більш складних задач. Так прийнятні комунікативні штампи медичного фахівця, які можуть бути закладені під час навчання («Доброго дня. Що Вас турбує?», «Лікар прописав Вам пігулки, приймати двічі на день» і т.п.), є комунікативними патернами. Ці прості вислови дають можливість не звертати увагу на їх вимову, тоді як свідомість працюватиме над більш складними професійними завданнями.

Значна частина комунікативних патернів закладається у дитинстві, й вони часто слугують поведінковими штампами під час взаємодії в конфлікті, коли його учасники обирають стратегії виходу з конфлікту у вигляді компромісу, образи, нападу і т.п.

Відповідно до комунікативних патернів, притаманних конфліктним ситуаціям, ми спроектували їх на комунікативні тактики в конфлікті, які можуть бути характерними для фахівців зі спеціальності «Медсестринство», і відповідно обіграними в процесі вивчення гуманітарних дисциплін (наприклад, основ психології й міжособистісного спілкування, іноземної мови та ін.), та виклали наші узагальнення в таблиці (див. дод. Ж).

Реалізація того чи іншого патерну залежить від того, які саме *соціально-комунікативні уміння* і на якому рівні були сформовані у процесі професійної підготовки, зокрема у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Структура комунікативних умінь різними науковцями висвітлюється по-різному, однак завжди береться до уваги специфіка комунікативного

²⁴⁵ Thomas, K.W., 1976. Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook in industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, pp. 889-935.

²⁴⁶ Гордон, Д. Феникс., Майєрс-Андерсон, М. *Терапевтические паттерны Милтона Эриксона*, [online] Режим доступу: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/gordon/0/j39.html. [Дата звернення 10 серпня 2016].

простору тієї чи іншої особистості, соціальної групи, професії тощо. Отож, на думку А. Захарової, для ефективного спілкування майбутнім фахівцям необхідно розвивати у собі такі уміння:

- мовленнєві (достатній рівень оволодіння мовленнєвими засобами спілкування);
- соціально-психологічні (здатність до взаємозв'язку, взаємовпливу, взаємодіяльності);
- психологічні (самовладання, самоконтролю, самообілізації тощо);
- уміння дотримуватися мовного етикету;
- уміння використовувати різноманітні засоби спілкування – кінестетичні, паралінгвістичні, екстралінгвістичні;
- уміння спілкуватися в режимі дискусії, суперечки, обговорення;
- уміння впливати на співрозмовника в процесі комунікації ²⁴⁷.

Фахівцям соціальної сфери науковці (О. Федоренко ²⁴⁸, І. Федоренко ²⁴⁹) найчастіше пропонують розвивати такі комунікативні уміння:

1. Уміння активного слухання, яке, у свою чергу, включає ще кілька комунікативних умінь, а саме:

- 1) уміння говорити (володіти основними техніками постановки питань, здатність проводити т.зв. «малу бесіду»);
- 2) уміння слухати і розуміти співрозмовника (вміння користуватися технікою перефразування, інтерпретації, повторювання висловів тощо).

2. Саморегулятивні комунікативні уміння (здатність виявляти самоконтроль, толерантність до партнера з комунікативної взаємодії та ін.).

Уміння активного слухання свого часу запропонував також англійський психолог І. Атватер ²⁵⁰, котрий вирізняв рефлексивний (уміння уважно слухати, але при цьому залишатися пасивним співрозмовником) та

²⁴⁷ Захарова, А.В., 1998. *Генезис самооценки*. Тула: Тульський гос. пед. ун-т.

²⁴⁸ Федоренко, О.І., 2012. Види комунікативних вмінь та їх роль у професійній діяльності працівників правоохоронних органів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*, №1, с. 21-28.

²⁴⁹ Федоренко, І.Т., 1980. *Підготовка учасників к усвоению знаний*. – Киев: Радянська школа.

²⁵⁰ Атватер, И., 1984. *Я вас слушаю*. Москва: Экономика.

нерефлексивний (уміння ставити відкриті та уточнюючі запитання, резюмувати, підводити підсумки прослуханого; уміння бути як активним, так і пасивним слухачем залежно від конкретної ситуації) види слухання. Л. Павлова²⁵¹ пропонує свою класифікацію комунікативних умінь, які цілком можуть характеризувати комунікативні уміння медичного працівника:

- уміння зберігати спокій у спілкуванні;
- уміння обирати доречний для кожної окремої ситуації вид слухання;
- уміння оцінювати поведінку партнерів у спілкуванні;
- уміння використовувати невербальні засоби спілкування;
- уміння аргументувати свої думки в процесі комунікації;
- уміння спростовувати думку партнера, використовувати гумор, іронію, сарказм тощо;
- уміння застосовувати техніки «зведення до абсурду», «поворотний удар», «підхоплення репліки», «атака запитаннями», «апеляція до публіки» тощо.

Виходячи з позицій та висновків різних науковців, ми розділили необхідні майбутньому фахівцеві зі спеціальності «Медсестринство» соціально-комунікативні уміння на дві групи – соціально-комунікативні вміння *на індивідуальному рівні спілкування та на груповому рівні*. У зв'язку з цим вважаємо необхідним сформувати у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» такі соціально-комунікативні уміння, як-от:

1. *На індивідуальному рівні спілкування* («медична сестра-пацієнт», «медична сестра-медична сестра», «медична сестра-лікар» та ін.):
 - 1) уміння активного слухання;
 - 2) уміння саморегуляції в спілкуванні;
 - 3) уміння застосовувати необхідні стратегії комунікативної взаємодії, в тому числі в конфлікті (пристосування, співробітництво, суперництво, компроміс, уникнення).

²⁵¹ Павлова, Л.Г., 1991. *Спор, дискуссія, полеміка*: кн. для учасників ст. кл. серед. шк. Москва: Просвещение.

2. *На груповому рівні спілкування* (в середовищі медичних працівників-колег, під час зустрічей з родичами хворого, під час розмови з групою хворих, у груповому обговоренні питань професійної діяльності з адміністрацією та ін.):

- 1) уміння аргументувати свою думку, дискутувати;
- 2) уміння використовувати різноманітні техніки комунікативної взаємодії, наприклад, «зведення до абсурду», «поворотний удар», «підхоплення репліки», «атака запитаннями», «апеляція до публіки» та ін.;
- 3) уміння використовувати в груповій комунікативній взаємодії операції спростування, полемізувати та ін.;
- 4) уміння застосовувати необхідні стратегії комунікативної взаємодії, в тому числі в конфлікті (пристосування, співробітництво, суперництво, компроміс, уникнення)²⁵².

Реалізація набутих у процесі вивчення гуманітарних дисциплін комунікативних знань, умінь та навичок (технік спілкування) в результаті призводить до необхідності самооцінки рівня сформованості власної соціально-комунікативної компетентності та рефлексії своєї здатності до ефективної комунікативної взаємодії як у професійному середовищі, так і поза ним. Тому четвертим компонентом соціально-комунікативної компетентності нами обрано рефлексивний. Основу *рефлексивного* компонента складають комунікативні знання, які допомагають досягати очікуваних результатів сформованості соціально-комунікативної компетентності відповідно до прийнятих в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітньо-професійних програмах вимог до кваліфікації фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Розвиненість комунікативної рефлексії дозволяє встановити, наскільки творчо студенти ставляться до формування власної соціально-комунікативної компетентності, наскільки

²⁵² Самборська, Н.М., 2016. Основні патерни поведінки медичного працівника та їх реалізація в процесі професійної підготовки і комунікативної взаємодії. В: *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Житомир, 20-21 жовтня 2016 р. / за ред. В. Й. Шатила. Житомир: Полісся, 2016. с. 149-152

вони вміють швидко осмислювати ситуації комунікативної взаємодії, вирішувати конфлікти в соціально-комунікативній сфері, керувати власною активністю²⁵³.

Велика група науковців (Ю. Бабаян, Ф. Нор²⁵⁴, В. Метаєва²⁵⁵ С. Степанов²⁵⁶, А. Хуторський²⁵⁷ та ін.) вважає рефлексію метакомпонентом компетентності, що є ключовим чинником її формування. Ця теза ґрунтується на твердженні про те, що насправді рефлексія виступає чинником формування всіх інших компонентів компетентності. Проблему рефлексивного компонента у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців досліджує О. Плахотнік, котра цілком аргументовано доводить, що рефлексія студентів відображає відкритість, активність їх образу «Я» у майбутній професії²⁵⁸.

Реалізація рефлексивного компонента забезпечує *продуктивну рефлексію* всіх необхідних процесів, що сприяють розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Продуктивна рефлексія рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності студента окреслюється нами як процес переосмислення ним власних відносин з соціально-професійним середовищем та його комунікативним змістом, актуалізованих у ході комунікації та на засадах власного аксіологічного потенціалу.

У соціально-комунікативній компетентності можна виділити кілька основних видів рефлексії, які складають основу рефлексивного компонента:

²⁵³ Дегтяр, Г.О., 2004. Чинники формування рефлексивної культури студентів. Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка*: зб. наук. пр. Харків: Стиль-Іздат, с. 36-42.

²⁵⁴ Бабаян, Ю.О., 2013. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія Психологічні науки*, №2 (139), с. 22-26.

²⁵⁵ Метаєва, В.А., 2006. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*, №3, с. 57-61.

²⁵⁶ Степанов, С.Ю. и Полищук, О.А., 1995. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности. *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации*. Новосибирск: НГУ, 1995, с. 266-271.

²⁵⁷ Хуторской, А.В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58-64

²⁵⁸ Плахотнік, О.В. та Васильєва-Халатникова, М.О., 2013. *Професійна рефлексія у діяльності соціального педагога*: навчально-методичний посібник. Київ.

1. Ситуативна рефлексія, яка забезпечує осмислення значущості та успішності окремих актів соціально-комунікативної взаємодії в навчальній та позанавчальній діяльності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Ситуативна рефлексія дає можливість мобілізувати соціально-комунікативні ресурси кожного учасника комунікативної взаємодії з метою досягнення поставлених завдань, наприклад, ефективності комунікативної взаємодії на заняттях з іноземної мови та ін.

2. Ретроспективна рефлексія використовується у ситуації, коли вирішення комунікативної ситуації не є можливим, виходячи з її наявного на той час перебігу. Тоді майбутній фахівець зі спеціальності «Медсестринство» актуалізує свій вітагенний досвід і робить спробу знайти вихід з соціально-професійної комунікативної ситуації на підставі раніше вироблених навичок і технік.

3. Перспективна рефлексія може бути використана у вигляді самовизначення (ідентифікація суб'єкта комунікації самому собі, зміна ставлення до себе та власного «Я») й проблематизації (з'ясування суперечностей і невизначеності в комунікативній взаємодії з метою переборення конфліктної ситуації, переосмислення конкретних знань про неї і доступні способи дій у процесі комунікації).

Кожен з різновидів рефлексії може бути здійснений як екстенсивна (визначає рефлексію в очевидному для студента змісті проблемної ситуації), інтенсивна (дає можливість виявити незрозумілі аспекти комунікативного процесу) й конструктивна (дозволяє спроектувати нові образи комунікативного процесу в професійній діяльності фахівців зі спеціальності «Медсестринство») рефлексія.

Узагальнена структура соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» представлена нами на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Змістова структура соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

Таким чином, нами з'ясовано структуру соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у поєднанні таких компонентів: *мотиваційно-вітагенного* (у межах якого виявляє себе мотивація майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до здійснення соціально-комунікативної діяльності, детермінована обсягом та рівнем власного індивідуального життєвого досвіду її здійснення); *когнітивного* (визначає рівень обізнаності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» зі специфікою комунікативної взаємодії у медичній сфері; формує сукупність

комунікативних знань професійного, психологічного, педагогічного, соціального характеру); *поведінкового* (визначає зміст та особливості комунікативних дій медичних працівників у професійній сфері та поза нею з урахуванням вимог медичної етики та філоменології), *рефлексивного* (у межах якого відбувається оцінка та самооцінка сформованого рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та проектування перспектив її розвитку в подальшій професійній діяльності). Означене структурування відбувалося з кількох позицій: *лінгвістичної* (визначає необхідність наявності в структурі соціально-комунікативної компетентності мовних компетенцій); *соціальної* (надає можливість враховувати соціальні параметри людських комунікацій); *індивідуального життєвого й комунікативного досвіду* (визначає комунікативну активність, переважання того чи іншого типу комунікацій, наявність стійких комунікативних зв'язків у професійній сфері та поза нею); *професійної* (урахування особливостей професійної діяльності в її комунікативному контексті); *інтеркультурної* (як необхідність розширювати коло іншомовного спілкування у професійній та особистісній сферах незалежно від виду професійної діяльності).

Здійснене вище структурування соціально-комунікативної компетентності лягло в основу *проектування педагогічних умов та моделі* формування означеної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Зміст та структура соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», обґрунтовані вище, лягли в основу *проектування педагогічних умов* формування означеної компетентності, що й представлено у наступному підрозділі дисертації.

2.2. Педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Постановка питання про необхідність формулювання й експериментальної перевірки низки педагогічних умов здійснення відповідного педагогічного процесу залежить від того, яка мета і завдання поставлені перед дослідником, які суперечності детермінують вирішення означених завдань, з якою метою розробляється педагогічна модель чи технологія. Враховуючи особливості постановки проблеми нашого дослідження, з'ясуємо сутність поняття «педагогічні умови». Як свідчать наукові розвідки Г. Алексєєвої²⁵⁹, педагогічні умови можуть бути окреслені як обставини та можливості, від яких залежить функціонування певної педагогічної системи; як фактори та правила ефективної діяльності у межах педагогічного процесу, або ж вимоги, яких мають дотримуватися педагоги у навчально-виховному процесі. На нашу думку, педагогічні умови можуть бути визначені як структурна оболонка педагогічних технологій (моделей), яка дає можливість реалізувати компоненти педагогічного процесу, відображені в технології чи моделі. Розробка педагогічних умов є досить популярним завданням сучасних дисертаційних досліджень з педагогіки. Так *педагогічні умови формування того чи іншого виду компетентності* пропонуються в дослідженнях Н. Болюбаш²⁶⁰ (умови формування професійної компетентності майбутніх економістів), О. Гончарової²⁶¹ (умови

²⁵⁹ Алексєєва, Г.М., Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, [online] Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2011_20/files/P2011_13.pdf> [Дата звернення 6 жовтня 2016].

²⁶⁰ Болюбаш, Н.М., 2010. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання*, [online] № 3 (17). Режим доступу до журн.: <<http://www.ime.edu-ua.net/em.html>> [Дата звернення 12 вересня 2016].

²⁶¹ Гончарова, О.Н., 2007. *Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей*. Доктор наук. Киев: Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова.

формування інформативних компетентностей майбутніх економістів), Н. Жукович-Дородних²⁶² (умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей) та ін. Часто науковці розробляють *педагогічні умови формування готовності* фахівців до певного виду діяльності: так у дослідженні Т. Гуцан²⁶³ розглядаються педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до профільного навчання у ЗНЗ; О. Блажук²⁶⁴ розробила педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційних технологій; Л. Хоменко-Семенова²⁶⁵ сформулювала педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій.

У багатьох дослідженнях проектується *педагогічні умови організації навчального чи виховного процесу* в окремій його частині чи напрямі здійснення: так у дослідженні К. Біктагірова²⁶⁶ розглядаються питання впровадження педагогічних умов навчання учнів рідної мови; у роботі В. Мичковської²⁶⁷ розроблено педагогічні умови організації самостійної роботи студентів; О. Федорова²⁶⁸ пропонує педагогічні умови активізації учнів у процесі виробничого навчання. У науковому дослідженні

²⁶² Жукович-Дородних, Н.М., 2009. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія Філософія. Педагогіка. Психологія*, №3, с.80-85.

²⁶³ Гуцан, Т.Г., Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників, [online] Режим доступу : <<http://intkonf.org>> [Дата звернення 8 листопада 2016].

²⁶⁴ Блажук, О.А., 2011. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*, №4, с. 4-7.

²⁶⁵ Хоменко-Семенова, Л.О., Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності, [online] Режим доступу: <<http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf>> [Дата звернення 7 листопада 2016].

²⁶⁶ Биктагіров, К.Л., 1973. *Дидактические условия обучения татарскому языку*: автореф. канд. пед. наук: Казань: Казанский государственный университет.

²⁶⁷ Мичковська, В.Р., 2000. *Прийоми та методи організації самостійної роботи суб'єктів навчання на заняттях і поза аудиторією*: зб. наук. праць № 11., ч. 2. Хмельницький: Вид-во Національної академії ПВУ, с. 203–211.

²⁶⁸ Федорова, О.Ф., 1970. *Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

О. Бражнич²⁶⁹ виокремлено педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи тощо.

Виходячи з теоретичного аналізу наукових досліджень, де формулювалися різноманітні організаційні, педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-методичні умови реалізації того чи іншого педагогічного явища/процесу, було вибрано для експертної оцінки 20 педагогічних умов, які, на нашу думку, можуть впливати на формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме:

1. Актуалізація суб'єктної позиції учасників комунікативної взаємодії в медичному коледжі (інституті медсестринства).
2. Створення єдиного соціально-комунікативного простору медичного коледжу (інституту) на засадах гуманістичного світогляду всіх його учасників.
3. Організація навчального процесу в медичному коледжі (інституті) на основі сучасних соціально-комунікативних технологій у процесі вивчення студентами гуманітарних дисциплін.
4. Упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з гуманітарних дисциплін.
5. Внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) та запровадження спеціальних тренінгових комунікативних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».
6. Розвиток комунікативної складової гуманітарних дисциплін, що вивчаються майбутніми фахівцями зі спеціальності «Медсестринство», з

²⁶⁹ Братанич, О.Г., 2001. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи. Кандидат наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.

урахуванням специфіки їх майбутньої професійної комунікації у сфері охорони здоров'я.

7. Залучення студентів до наукової діяльності у галузі соціально-комунікативних технологій у сфері охорони здоров'я.

8. Створення спеціальної навчально-методичної бази процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

9. Залучення комунікативного потенціалу гуманітарних дисциплін до процесу вивчення студентами дисциплін спеціальної підготовки.

10. Формування готовності викладачів медичного коледжу (інституту) до формування соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

11. Забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до ефективної комунікативної взаємодії на гуманістичних засадах у професійній діяльності в сфері охорони здоров'я.

12. Посилення практико-орієнтованої соціально-комунікативної складової на заняттях з гуманітарних дисциплін.

13. Психолого-педагогічна корекція особистісних соціально-комунікативних якостей і характеристик студентів, що лежать в основі формування їх соціально-комунікативної компетентності.

14. Запровадження в медичному коледжі (інституті) неформальних освітніх заходів гуманітарного характеру, які б сприяли розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

15. Використання зовнішніх і внутрішніх міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання гуманітарних дисциплін.

16. Моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті медсестринства).

17. Приведення у відповідність до вимог формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» змісту навчальних і робочих програм з гуманітарних дисциплін.

18. Переорієнтація викладачів гуманітарних дисциплін від передачі студентам готових знань до виконання ролі консультанта, тьютора, керівника, який організує комунікативну взаємодію студента з іншими учасниками освітнього процесу.

19. Забезпечення збалансованості між індивідуальними та груповими формами вивчення гуманітарних дисциплін у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

20. Формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту.

Експертами стали 15 викладачів різних медичних коледжів та Житомирського інституту медсестринства (тепер – Житомирського медичного інституту). Компетентність експертів повинна була відповідати таким критеріям: досвід діяльності, наукова та професійна активність, загальний рівень освіченості²⁷⁰. Тому експертами для визначення педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» стали викладачі, науково-педагогічний стаж яких складав не менш як 10 років; з них 6 мають науковий ступінь кандидата медичних, педагогічних, філософських та психологічних наук; це викладачі, які користуються заслуженим авторитетом серед студентів та колег.

²⁷⁰ Новосад, В.П. та Селіверстов Р.Г., уклад., 2008. *Методологія експертного оцінювання*: конспект лекцій. Київ: НАДУ, с.12-13

За результатами експертного оцінювання після його проведення та підведення кількісних підсумків нами було розраховано коефіцієнт значущості кожної педагогічної умови за формулою:

$$\hat{E} = \frac{\sum_{i=1}^{20} k_i}{\sum_{j=1}^{20} \sum_{i=1}^{20} k_{ij}},$$

де k_{ij} – оцінка j -м експертом i -ої умови;

15 – кількість експертів;

20 – кількість потенційних умов.

Результати експертного оцінювання подано у таблиці (див. дод. 3).

Одержані результати оцінювання дозволили нам виокремити ті педагогічні умови, що є, на думку експертів, найбільш значущими для вирішення завдань нашого дослідження (коефіцієнт значущості більше 0,5). Результати експертної оцінки педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін засвідчили, що експерти переважною більшістю обрали умови №№ 4, 5, 16, 20. Такі результати експертної оцінки дають можливість виокремити найбільш ефективні педагогічні умови формування досліджуваної компетентності, а саме:

1. Формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту.

2. Внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

3. Упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з гуманітарних дисциплін.

4. Моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті).

Розглянемо запропоновані експертами педагогічні умови більш детально.

Педагогічна умова №1.

Формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту.

Сутнісні ознаки позитивної мотивації студентів медичних коледжів та інститутів до соціально-комунікативної діяльності частково розкрита нами у підрозділі 2.1 у процесі характеристики мотиваційно-вітагенного компонента соціально-комунікативної компетентності. Водночас зазначимо, що на розвиток означеної мотивації здійснює вплив наявність у студентів авторських методичних матеріалів, які посприяли б розвитку їх комунікативних знань, умінь і навичок, а також вплинули б на розвиток індивідуальних соціально-комунікативних якостей майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». До таких методичних матеріалів нами було віднесено комунікативні кейси, зміст яких більш детально розкрито у підрозділі 3.2.

Кейси як техніка навчання майбутніх фахівців у зарубіжній педагогіці відомі досить давно, і стосувалися, насамперед, підготовки фахівців для економічної сфери. З 20-х рр. XX століття їх стали широко використовувати у процесі підготовки менеджерів, економістів, фінансових консультантів та ін. У соціально-гуманітарній сфері кейс-методи стали запроваджуватися з кінця XX століття, але здобули досить велику популярність, особливо при

вивченні психологічних та соціальних наук²⁷¹. Загалом метод кейсів визначають у педагогічній науці як техніку навчання, яка використовує опис реальних виробничих ситуацій, які можливо вирішити на основі набутого професійного чи навчального досвіду студента/працівника. Враховуючи тематику нашого дослідження, комунікативні кейси ми визначаємо як техніку навчання, яка використовує опис ситуацій комунікативної взаємодії, характерних для професійної діяльності медичного працівника. Як свідчать науковці (А. Абизов, І. Андронов, Л.Єгорова та ін.²⁷²), комунікативні кейси можуть бути:

1) структурованими (з коротким і точним описом ситуації та певною кількістю правильних відповідей); цей тип кейсів не досить часто використовується в гуманітарних науках і соціальних сферах діяльності;

2) неструктурованими (містять матеріал з великою кількістю ввідних відомостей); такі кейси цілком підходять для комунікативних ситуацій, оскільки дають можливість оцінити стиль комунікацій, уміння аргументовано відділити головне від другорядного і знайти правильне, іноді нестандартне, рішення;

3) креативними – які дають можливість у комунікативній взаємодії мислити нестандартно й креативно підходити до знаходження розв'язку ситуації.

Кейси можуть бути як письмовими, так і відеокейсами; можуть мати розгорнуту (на 20-25 сторінок) та стислу (на 3-5 сторінок) форму. Кожен комунікативний кейс у контексті формування соціально-комунікативної компетентності може виконувати певні навчальні завдання, а саме:

- набуття навичок використання матеріалу гуманітарних наук для аналізу практичної комунікативної діяльності медичного фахівця;

²⁷¹ Деркач, А.М., 2012. *Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования*: автореф. дис.канд.пед.наук. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

²⁷² Абызов, А.Г., Андронов, И.С. и Егорова, Л.Б., 2015. *Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла*. Санкт-Петербург: СПбУУиЭ.

- формування умінь формулювання запитань і відповідей у професійному спілкуванні фахівців зі спеціальності «Медсестринство»;
- розвиток уміння самостійно приймати рішення в соціально-професійному спілкуванні фахівців зі спеціальності «Медсестринство»;
- розвиток навичок розробки кількаваріантних розв'язків комунікативної ситуації;
- розвиток здатності до прогнозування подальших комунікативних взаємодій, виходячи з конкретної соціально-професійної ситуації медичного працівника.

Крім того, кейси як навчальна техніка дають можливість впливати на формування особистісних соціально-комунікативних якостей майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство», наприклад, його працездатності, готовності брати на себе відповідальність за прийняття рішень, вольових якостей, навичок роботи в групі, впевненості в собі та ін²⁷³.

Окремі приклади кейс-методу у вивченні гуманітарних дисциплін майбутніми фахівцями зі спеціальності «Медсестринство» представлено нами у підрозділі 3.2.

Педагогічна умова №2.

Внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

В основу викладання гуманітарних дисциплін у будь-якому навчальному закладі покладене центральне завдання сфери освіти, тобто її гуманізація. Відтак зміст гуманітарних дисциплін спрямований на формування особистості майбутнього фахівця, розвиток його потенційних можливостей до самовираження й професійної творчості. Як відомо, зміст освіти окреслює

²⁷³ Самборська, Н.М. 2018 Кейс-метод у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». В: *Теорія і практика освіти в сучасному світі*: зб. по матеріалам IV міжнар. наук.-практ. конф., (м. Дніпро, 30-31 березня року). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», с. 69-71.

коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими студент оволодіває самостійно або у процесі навчання. У прикладному розумінні зміст освіти охоплює систему наукових знань про природу, культуру, соціум, інтелектуальне й інформаційне середовище людини і сприяє розвитку навичок її життєдіяльності²⁷⁴.

Оскільки зміст освіти змінюється з розвитком науки і сфери практичної професійної діяльності людини, то трансформація змісту гуманітарних дисциплін є зрозумілою. У контексті проблеми нашого дослідження важливе значення мають слова В. Кременя про те, що зміст освіти потребує серйозних змін: «треба чіткіше та однозначніше визначити фундаментальні знання в різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової. З урахуванням людиноцентристських тенденцій треба, не зменшуючи можливості пізнання природи і світу, надати більшу можливість для пізнання людини, її психофізіологічних та життєдіяльнісних особливостей»²⁷⁵.

Для введення змін у зміст викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) важливо усвідомлювати сутність основних законів навчання, які діють у навчальній ситуації:

1. Закон соціальної зумовленості цілей, змісту та методів навчання. Завдяки цьому законові визначається вплив соціального замовлення на майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство», який має достатній рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності.

2. Закон розвивального й виховного впливу змісту освіти. За цим законом гуманітарні дисципліни у медичному коледжі незаперечно впливають на формування ціннісних орієнтацій та духовного світу майбутніх

²⁷⁴ Локшина, О. Трансформація змісту шкільної освіти в країнах Євросоюзу, [online] Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poviv_ped_stydii/2009/2009_1_12.pdf [Дата звернення 5 червня 2016].

²⁷⁵ Кремень, В.Г. Виступ Міністра освіти і науки України, Президента АПН України, академіка НАН України В.Г.Кременя на науковій ювілейній сесії Академії педагогічних наук, присвяченій 10-річчю АПН 19.12.2002 року, [online] Режим доступу: <http://archive.nddiuvi.org.ua/fulltext.html?id=548> [Дата звернення 12 вересня 2016].

фахівців зі спеціальності «Медсестринство», що відображається не лише на стилі їх мислення, але й на стилі комунікацій у професійній діяльності.

3. Закон зумовленості результатів навчання характером діяльності та спілкування майбутніх фахівців. У зв'язку з цим законом гуманітарні дисципліни вирішальним чином впливають на формування комунікативних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

4. Закон цілісності та єдності навчального процесу, за яким комунікативний сегмент гуманітарних дисциплін тісно пов'язаний зі спеціальними дисциплінами майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», тому що весь необхідний комунікативний матеріал будується з урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

5. Закон взаємозв'язку індивідуальної, групової та колективної діяльності дає можливість співвідносити індивідуальну навчальну діяльність з вивчення гуманітарних дисциплін та розвитку своєї соціально-комунікативної компетентності з груповими та колективними формами комунікативної взаємодії, які можуть бути реалізовані у процесі вивчення гуманітарних курсів ²⁷⁶.

Науковці (М. Скаткін, І. Лернер ²⁷⁷) обґрунтовують певні складові змісту освіти, які мають безпосереднє відношення до процесу формування досліджуваної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що ми представили у таблиці (див. дод. К).

На основі аналізу окремих навчальних програм було виокремлено дисципліни і запропоновано теми, що сприяють розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Результати аналізу і доповнень змісту гуманітарних дисциплін окремими темами представлено в табл. 2.1.

²⁷⁶ Чернуха, Н.М. та Малахін, Н.М., 2013. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

²⁷⁷ Скаткін, М. Н. и Лернер, И.Я., ред., 1982. *Дидактика средней школы*. Москва: Просвещение.

Таблиця 2.1

**Навчальні дисципліни та перелік тем, якими їх доповнено, для
формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх
фахівців зі спеціальності «Медсестринство»**

Навчальна дисципліна	Теми, якими доповнено зміст дисципліни	Зв'язок означених тем з формуванням соціально- комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство»
Історія України	1. Україна в XIX столітті у складі Російської та Австрійської імперії з погляду сучасного студента. 2. Україна в Російській Імперії: приєднання чи возз'єднання. 3. Українське козацтво: від витоків до сучасності.	При вивченні означених тем акцент робиться на розвиток комунікативних навичок та вмінь майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на здатність формулювати власну думку, вести дискусію та ін.
Світова література	1. О'Генрі. Останній листок. Історія самопожертви та надії. 2. М. Булгаков. Записки юного лікаря. Світ очима лікаря. 3. Оноре де Бальзак і Україна.	Введення в означений курс додаткових тем спонукає до більш глибокого вивчення специфіки комунікативної діяльності медичних працівників, а також до компаративного аналізу проблем, поданих у літературних творах, що розвиває соціально- комунікативні навички майбутніх фахівців.

Продовження таблиці 2.1

Основи психології та міжособове спілкування	<p>1. Психологія сучасного пацієнта: особливості спілкування в умовах страхової медицини.</p> <p>2. Психологічні чинники спілкування.</p>	Доопрацювання означених тем уможлиблює формування у студентів навичок продуктивного спілкування у професійній сфері та підвищує рівень обізнаності з психологічними механізмами комунікацій у професійній сфері.
Англійська мова	<p>1. Спілкування з родичами хворого по телефону.</p> <p>2. Знайомство з колективом.</p> <p>3. Супровід пацієнтів похилого віку.</p>	Уведення до курсу іноземної мови додаткових тем дає можливість розвинути комунікативну сферу особистості фахівця зі спеціальності «Медсестринство» в іншомовному контексті, сприяє розвитку навичок формулювання своїх думок у вигляді зв'язного тексту іноземною мовою тощо.

Педагогічна умова №3.

Упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає звернення до поняття *інновацій* у сфері вищої освіти, ґрунтовно проаналізованого у роботах А. Алексюка²⁷⁸, Р. Гуревича²⁷⁹, А. Кочубей²⁸⁰, І. Коновальчука²⁸¹, П. Сауха²⁸² та ін.

Поняття інновацій може бути визначене зі змісту Закону України «Про інноваційну діяльність»²⁸³, як новостворені конкурентоспроможні технології, продукція чи послуги, а також організаційно-технічні рішення, що істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Інновація у сфері освіти, на думку Г. Сиротинко²⁸⁴, – це новий педагогічний продукт, результат створення нового, що доповнює й оновлює педагогічну теорію і практику. В. Загвязинський²⁸⁵ трактує поняття освітньої інновації як сукупності ідей, підходів, методів та технологій, що мають у собі прогресивне начало, яке дає змогу ефективно вирішувати освітні завдання.

Зрозуміло, що інноваційні форми і методи вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах (інститутах) не виникають спонтанно – їм

²⁷⁸ Алексюк, А.М., 1994. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів). *Проблеми вищої школи*: наук.-метод. зб. Київ: Інститут системних досліджень освіти, вип.79, с.3-6.

²⁷⁹ Гуревич, Р.С., 1996. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Київ, ч. II, с.95-97.

²⁸⁰ Кочубей, А.В., 2013. Інноваційні методи викладання гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*: зб.наук.пр., вип.7 (50), с. 81-84.

²⁸¹ Коновальчук, І.І., 2014. Стан реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб.наук.пр., вип.38 (91), с.428-436.

²⁸² Саух, П.Ю., ред., 2011. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : [монографія] Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

²⁸³ Верховна рада України, 2002. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доповненнями). [online] *Відомості Верховної Ради України*, № 36. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>> [Дата звернення 25 червня 2017].

²⁸⁴ Сиротинко, Г.О., 2005. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики. *Управління школою*, № 1, с. 15–18.

²⁸⁵ Загвязинский, В.И., 1987. *Педагогическое творчество учителя*: [монография]. Москва: Педагогика, с.23.

передусе значна практична робота викладачів з поступового нарощування інновацій у викладанні цих дисциплін. Серед інноваційних форм і методів навчання, які активно впроваджуються нині у навчальний процес медичних коледжів та інститутів у процесі викладання гуманітарних дисциплін, варто назвати такі:

1. *Дебати та дискусії із запрошенням фахівців-гуманітаріїв* (соціологів, психологів, педагогів, соціальних працівників, істориків та ін.). Ця форма роботи передбачає спільне обговорення спірних питань усіма студентами групи. Вона розцінюється науковцями двояко: як основний метод інтерактивного навчання (О. Вербицький²⁸⁶, Ч. Бонуелл, Т. Сазерленд²⁸⁷, О. Пометун, Л. Пироженко²⁸⁸) та як допоміжний метод в організації семінарських занять (А. Алексюк²⁸⁹, С. Вітвицька²⁹⁰). Основна мета дискусії полягає у виявленні відмінностей у тлумаченні студентами тієї чи іншої проблеми та у можливому віднаходженні спільної думки після завершення дискусії. Присутність на занятті фахівців у галузі охорони здоров'я чи у гуманітарній галузі надає дискусії практико-орієнтованого характеру.

2. *Презентації*, самостійно підготовлені студентами, можуть стати цікавим комунікативним матеріалом для обговорення на занятті з будь-якої гуманітарної дисципліни. Крім того, що вони розширюють інформаційно-технологічні знання і вміння майбутніх медичних працівників, презентації з гуманітарних дисциплін акумулюють наявний мовний і візуальний матеріал і дають можливість студентів при презентуванні тієї чи іншої гуманітарної

²⁸⁶ Вербицкий. А.А., 1991. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: метод. пособие. Москва: Высшая школа.

²⁸⁷ Бонуэлл, Ч., 2006. Непрерывность активного обучения: выбор видов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории. *Дидактика высшей школы*: сб. рефератов. В: М.А. Гусаковский, ред. Минск. : БГУ, с. 58 – 77.

²⁸⁸ Пометун, О. та Пироженко, Л., 2003. *Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід*: метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К.

²⁸⁹ Алексюк, А.М., 1998. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь.

²⁹⁰ Вітвицька, С.С., 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

теми коментувати зображене на слайдах і вступати в дискусію з іншими студентами групи.

3. *Ділові ігри* (з включенням вправ комунікативного характеру, наприклад, «Відстоюй свою позицію», «Виріши конфлікт», «Побудуй алгоритм поведінки» та ін.). Ділова гра дає можливість моделювати майбутню професійну діяльність з образами соціально-комунікативних відносин, наприклад, медичного працівника і пацієнта, медичного працівника і лікаря, медичного працівника і представників адміністрації медичного закладу та ін. О. Вербицький²⁹¹ сформулював основні принципи проведення ділових ігор, насамперед, принцип проблемності (у змісті кожної ділової гри має бути закладена конкретна проблема соціально-комунікативного характеру), принцип моделювання умов та змісту майбутньої професійної діяльності (у процесі підготовки ділової гри треба мати на увазі умови практичної діяльності медичного працівника), принцип діалогічної взаємодії партнерів (передбачає побудову комунікативного поля ділової гри на засадах діалогічної взаємодії).

4. *Моделювання професійних комунікативних ситуацій* розглядається науковцями (О. Квасова²⁹², Т. Романенко²⁹³ та ін.) як сукупність життєвих умов, що спрямовують студентів до висловлення своїх міркувань, використовуючи наявний мовний матеріал – як рідномовний, так й іноземномовний. Особливості комунікативних ситуацій полягають у тому, що вони мають двояку мету: з одного боку, задовольняють фахові професійні інтереси студентів, з іншого – розвивають їх мовленнєві навички. У комунікативних ситуаціях студенти повинні асоціювати себе з діючою у професійному контексті особою, яка наділена конкретними функціями і

²⁹¹ Вербицкий, А.А., 1991. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: метод. пособие. Москва: Высшая школа.

²⁹² Квасова, О.Г., 1999. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового ВУЗа. *Іноземні мови*, № 1, с. 32-33.

²⁹³ Романенко, Т.Л. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземного ділового спілкування. *XII міжнародна наукова інтернет-конференція «Соціум. Наука. Культура»*. [online]. Режим доступу: <<http://intkonf.org/romanenko-tl-modelyuvannya-komunikativnih-situatsiy-dlya-formuvannya-vmin-inozemnogo-dilovogo-spilkuвання>> [Дата звернення 11 жовтня 2017].

прагне вирішувати певні професійні завдання, досягти бажаного результату й ухвалити потрібне рішення. Крім суто професійних мовленнєвих результатів, комунікативні ситуації дають можливість розвивати пам'ять, мислення, уяву майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», необхідні їм у реальних ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії.

Таким чином, введення інноваційних форм і методів вивчення гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) забезпечує навчальний процес достатнім комунікативним матеріалом, що впливає на формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»²⁹⁴.

Педагогічна умова №4.

Моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті).

Проблема моніторингу в педагогічній науці постала у зв'язку з необхідністю збору, обробки, збереження та поширення відомостей про стан певної освітньої системи та можливості зростання рівня ефективної її діяльності. Моніторинг якості начального процесу активно досліджують учені – Н. Байдацька²⁹⁵, І. Булах²⁹⁶, А. Дахін²⁹⁷, Т. Єсенкова, С. Мішина, В. Єлисеєва²⁹⁸, Л. Коробович²⁹⁹, А. Майоров³⁰⁰, А. Тайджиман,

²⁹⁴ Самборська, Н.М., 2017. Впровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників на заняттях з гуманітарних дисциплін. В: *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: зб. по матеріалах Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Житомир, 19-20 жовтня 2017, с. 216-217.

²⁹⁵ Байдацька, Н.М., 2006. Моніторинг змісту педагогічної діяльності як фактор впливу на навчально-виховний процес професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі недержавної форми власності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, випуск 81, с. 38-40.

²⁹⁶ Булах, І.С., 1995. *Комп'ютерна діагностика навчальної успішності*. ЦМК Український держ. мед. ун-т. Київ: ЦМК МОЗ України, ІДМУ.

²⁹⁷ Дахин, А.Н., 1997. Педагогический мониторинг: концепция и применение. *Школьные технологии*. № 3, с. 39-42.

²⁹⁸ Есенкова, Т.Ф., Мишин, С.Н. и Елесеєв, В.В., ред., 2000. *Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом*: методическое пособие. Ульяновск : ИПК ПРО.

Т. Послтвей³⁰¹, Ю. Романенко³⁰² та ін. При цьому дослідники пов'язують питання моніторингу навчального процесу з відстеженням його стану (О. Белкін, О. Орлов, Г. Коджаспірова, Ю. Коджаспіров та ін.); із забезпеченням контролю якості навчання та виховання учнів/студентів (В. Міжеріков, З. Рябова та ін.); з оцінкою стану і результатів навчального процесу (С. Шишов, В. Кальней, Г. Єльнікова та ін.). Як слушно зазначає Н. Байдацька³⁰³, моніторинг якості навчального процесу передбачає спеціально організоване, системне спостереження за його ходом, з відповідними критеріями оцінювання та прогнозування подальшого зростання рівня ефективності навчання і виховання. Моніторинг якості навчального процесу та окремих його складових у ЗВО проводиться на основі порівняння наявного стану професійної підготовки фахівців з існуючими нормами і стандартами, передбаченими для того чи іншого напрямку їх підготовки.

Одним із показників якості навчального процесу, прийнятих у моніторингу, є його результативність. У контексті проблеми нашого дослідження моніторинг рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін передбачає забезпечення умов здійснення та досягнення мети – сформованості соціально-комунікативної компетентності означених фахівців засобами гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті). При цьому суттєво, що моніторинг має співвідноситися з метою та умовами функціонування конкретного навчального закладу, тобто вивчення гуманітарних дисциплін має бути

²⁹⁹ Коробович, Л.П., 2011. *Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: НАПН України, Університет менедж. освіти.

³⁰⁰ Майоров, А.Н., 1998. *Мониторинг в образовании*. Санкт-Петербург: Изд-во Образование-Культура.

³⁰¹ Альберта Тайджман, А. і Т. Невілл, Т., ред., 2003. *Мониторинг стандартів освіти*. Львів: Літопис.

³⁰² Романенко, Ю.А., 2011. Логіко-структурна схема організації моніторингу у вищому навчальному закладі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 1, с. 55—66.

³⁰³ Байдацька, Н.М., 2007. *Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

співвіднесене з питаннями підготовки медичних працівників до їх подальшої професійної діяльності в установах та закладах охорони здоров'я.

Для проведення моніторингу ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» нами було розроблено програму експериментальної роботи (підрозділ 3.1), яка передбачала за допомогою обраних діагностичних методик виявлення існуючого стану проблеми та реалізацію низки педагогічних умов (п. 2.2) формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», які сприяють підвищенню рівня сформованості означеної компетентності.

Таким чином, на підставі експертної оцінки викладачів гуманітарних дисциплін медичних коледжів (інститутів) нами розроблено й теоретично обґрунтовано низку педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту; внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з гуманітарних дисциплін; моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті).

Визначені педагогічні умови лягли в основу розробки й реалізації моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

та підведення підсумків формувального етапу експериментальної роботи, що подано нами в розділі 3.

2.3. Модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Моделювання педагогічних явищ і процесів є надзвичайно важливим етапом експериментальної роботи в педагогічній науці, оскільки дає можливість концептуально осмислити об'єктивні зв'язки між елементами, компонентами, етапами окремого педагогічного феномена, яким, наприклад, є процес формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Складність побудови такої моделі полягає у її багатопредметності, оскільки в ній мають бути поєднані процеси формування компетентності, відображені її соціально-комунікативний характер, зв'язок з вивченням гуманітарних дисциплін, а також специфіка підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я.

Як свідчать наукові розвідки Є. Лодатко, об'єктом педагогічного моделювання виступає навчально-виховний процес, що реалізується в певному соціокультурному просторі³⁰⁴. В означених просторах взаємоіснують і взаєморозвиваються різноманітні освітні системи і рівні, які представляють окремі соціальні й професійні групи та установи. Предметом педагогічного моделювання, на думку Є. Лодатко³⁰⁵, можуть стати окремі аспекти чи характеристики навчально-виховного процесу (наприклад, формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»).

³⁰⁴ Лодатко, Є.О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*: 2-х тт, вип 3, т. 1, с. 339–344.

³⁰⁵ Лодатко, Є.О., 2008. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів. *Рідна школа*, № 3-4 (939–940), с. 13-20., с.14

Для побудови моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін необхідно визначити її основні складові. Традиційно у педагогічному моделюванні науковці (О. Борисова³⁰⁶, Є. Лодатко³⁰⁷, В. Міхеєв³⁰⁸ та ін.) користуються три-чотирикомпонентною моделлю, при цьому вводять до її складу:

1) Цільовий (цілемотиваційний, методологічно-цільовий, методологічний) компонент, сутність якого полягає у висвітленні мети дисертаційного дослідження через зазначення цільових установок експериментальної роботи, цілей розробки й реалізації технології (методики) педагогічної діяльності задля вирішення поставленої у меті дослідження проблеми.

2) Змістовий (організаційний, операційний, змістово-операційний, операційно-діяльнісний, процесуальний та ін.) компонент, сутність якого полягає у висвітленні змісту, форм, методів, засобів педагогічної діяльності у зв'язку з досягненням поставленої дослідницької мети.

3) Результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, оцінний) – компонент моделі, який засвідчує образ очікуваного результату застосованої технології чи методики. Виступає, як правило у вигляді сформованої компетентності, готовності, підготовленості тощо³⁰⁹.

Виходячи з цього, проєктована нами модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» має відповідати таким основним вимогам:

1. *Цільовий блок* – повинен відповідати соціальному замовленню на підготовку медичного фахівця з достатнім рівнем соціально-комунікативної

³⁰⁶ Борисова, О.Н. и Карасева, Л.А., 2009. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. *Вестник Тверского государственного университета*, № 30, с. 85-93.

³⁰⁷ Лодатко, Є.О., 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*. Слов'янськ: СДПУ.

³⁰⁸ Міхеєв, В. И., 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. 3-е изд. стереотип. Москва: КомКнига.

³⁰⁹ Самборська, Н.М., 2017. Визначення основних елементів моделі формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності медсестринство у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. В: *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: зб. по матеріалах III міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 8-9 грудня 2017, с. 207-209.

компетентності та співвідноситися зі сформульованими суперечностями у професійній підготовці фахівців зі спеціальності «Медсестринство», які вимагають розв'язання у процесі експериментальної роботи, а також окреслювати основні теоретичні підходи до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

2. *Мотиваційний блок* – має за мету формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою використання авторських науково-методичних матеріалів.

3. *Змістовий блок* – повинен відображати організацію навчального процесу в медичному коледжі (інституті), який би забезпечував ефективність формування означеної компетентності. До цього блоку нами включено соціально-комунікативні характеристики основних гуманітарних дисциплін, та розроблений у процесі реалізації моделі спеціальний курс «Соціально-комунікативна компетентність фахівців у сфері охорони здоров'я».

4. *Процесуальний блок* – окреслює етапи формування соціально-комунікативної компетентності (мотиваційний, адаптаційний, реалізаційний, оцінно-рефлексивний) та відображає застосовані в ході експериментальної роботи основні форми, методи, засоби формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

5. *Результативний блок* – містить компонентну структуру соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» і розроблені в ході експериментальної роботи критерії та рівні її сформованості. Результативний блок моделі передбачає відповідну рефлексію сформованості соціально-комунікативної компетентності означених фахівців.

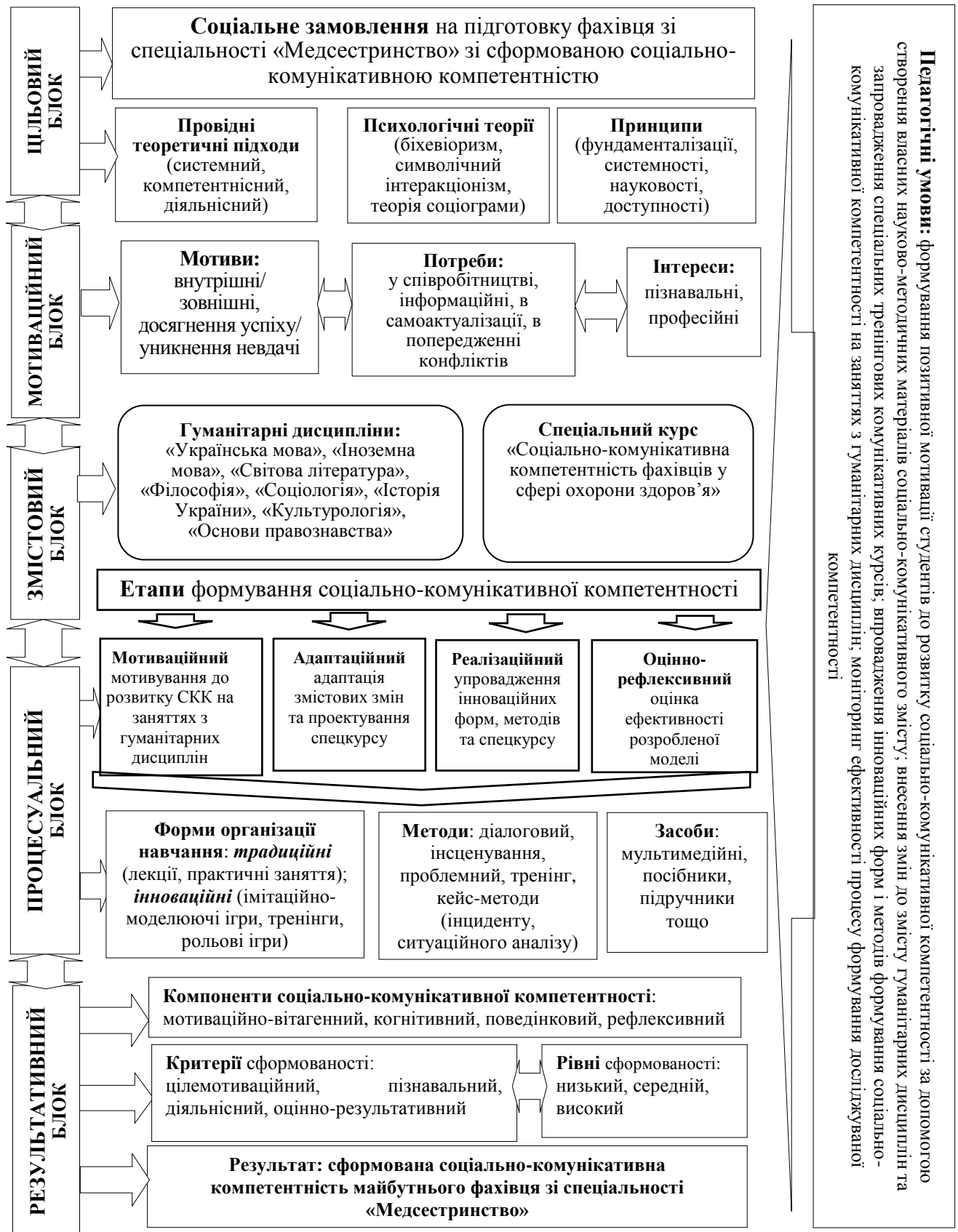


Рис. 2.1. Модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Така структура моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, на нашу думку, повністю відображає весь хід теоретичного аналізу проблеми дослідження та експериментальну частину дисертаційної роботи.

Кожен з блоків розробленої нами моделі містить свою змістову частину. Так *цільовий блок* передбачає формулювання соціального замовлення на компетентного в соціально-комунікативному розумінні фахівця зі спеціальності «Медсестринство», який може ефективно здійснювати комунікативну взаємодію з іншими суб'єктами комунікативного простору в сфері охорони здоров'я. Від якості професійної підготовки медичного персоналу, рівня його професійної компетентності й загальної культури багато в чому залежить реформування системи надання медичної допомоги населенню. Процес формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» пов'язаний із реалізацією низки суперечностей, які відображають специфіку професійної підготовки і професійної діяльності означених фахівців у медичних коледжах й інститутах: між потребами суспільства у кваліфікованих фахівцях зі спеціальності «Медсестринство» та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад формування соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; між необхідністю розробки й реалізації педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності студентів медичних коледжів та інститутів і очевидною потребою наукових досліджень у визначеному напрямі; між доцільністю запровадження соціально-комунікативного компонента до освітніх програм зі спеціальності «Медсестринство» та недостатньою навчально-методичною забезпеченістю цього процесу в медичних коледжах (інститутах).

Означені суперечності знаходять своє відображення у сукупності науково-теоретичних підходів, визначених нами як провідні у процесі

теоретичного аналізу проблеми дослідження, а саме: на рівні загальнофілософської методології проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» – *системний підхід*; на рівні загальнонаукової методології – *компетентнісний та діяльнісний*; на рівні часткової методології – окремі наукові теорії, які інтерпретують комунікативні процеси в їх розвитку (*біхевіоризм, символічний інтеракціонізм, теорія соціодрами, структуралізм*), та *методи*, застосовані в процесі реалізації провідних завдань дослідження (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, моделювання, інтерпретації та ін.).

Мотиваційний блок формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» передбачає реалізацію педагогічної умови стосовно формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту.

Визначені цілі формування соціально-комунікативної компетентності, реалізація педагогічної умови, спрямованої на мотивацію студентів до формування соціально-комунікативної компетентності, та провідні теоретичні підходи зумовили специфіку організації процесу формування означеної компетентності у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

У межах *змістового блоку* моделі визначалися провідні комунікативні характеристики гуманітарних дисциплін, які вивчаються студентами медичних коледжів та інститутів. Розкриття означених комунікативних характеристик дало можливість виявити рівень необхідності введення змістових змін до гуманітарних дисциплін, з одного боку, та включення до змісту професійної підготовки спеціального курсу з елементами тренінгу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я», призначеного для формування означеної компетентності у

майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Комунікативні характеристики гуманітарних дисциплін представлено більш детально у підрозділі 1.3. Крім того, в межах змістового блоку формулювалася наступна педагогічна умова формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін – внесення змін до змісту гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) та запровадження спеціальних тренінгових комунікативних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Процесуальний блок моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін відображає поетапний процес формування досліджуваної компетентності, а також вибір оптимальної сукупності форм, методів і засобів формування всіх складових професійної компетентності, в тому числі й соціально-комунікативної.

Процесуальний компонент моделі визначає провідні форми, методи і засоби формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Висновки і результати теоретичного дослідження процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін відображає *результативний блок* спроектованої нами моделі. Результатом упровадження моделі є сформований належний рівень соціально-комунікативної компетентності у означених фахівців. Також нами передбачено розкриття структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» (у сукупності мотиваційно-вітагенного, когнітивного, поведінкового й рефлексивного компонентів). Щоб виявити основні характеристики належно сформованого рівня соціально-комунікативної компетентності, співвіднести мету і результат процесу реалізації моделі та педагогічних умов формування

соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на основі структури цієї компетентності, нами було розроблено критерії й показники її сформованості.

Розглянемо критерії та показники сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

За *цілемотиваційним критерієм* (вивчається рівень сформованості мотиваційно-вітагенного компонента) визначається сукупність професійних мотивів до здійснення ефективної соціально-комунікативної взаємодії з усіма суб'єктами комунікативного процесу в сфері охорони здоров'я; специфіка соціально-комунікативної сфери в діяльності медичного фахівця, позитивна мотивація студента до комунікативної діяльності в навчальній та позанавчальній діяльності, його впевненість у цінності професійних комунікацій у сфері охорони здоров'я та в можливостях гуманітарних дисциплін до формування соціально-комунікативної компетентності.

Показниками цілемотиваційного критерію визначено:

- позитивні наміри до професійного самовдосконалення та самоосвіти під час професійної підготовки;
- систематичне опрацювання гуманітарної, психолого-педагогічної та спеціальної навчальної літератури;
- наполегливість у досягненні мети у формуванні соціально-комунікативної компетентності;
- стійкий інтерес до сфери комунікацій медичного фахівця з іншими суб'єктами комунікативного процесу в сфері охорони здоров'я;
- прагнення залучати власний комунікативний досвід до вирішення ситуацій ефективної комунікативної взаємодії у навчальній та позанавчальній сфері;
- прагнення навчатися новому в процесі вивчення гуманітарних дисциплін;

- позитивна мотивація до вирішення соціально-професійних ситуацій комунікативними методами;
- бажання переконувати учасників комунікативного процесу в гуманістичному характері діяльності медичного фахівця;
- мотивація до пізнання інших учасників комунікативного процесу в сфері охорони здоров'я;
- інтерес до новітніх інтерактивних методів навчальної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін;
- прагнення брати участь у сучасних тренінгових програмах з розвитку соціально-комунікативної компетентності;
- бажання досягати високих професійних результатів;

За *пізнавальним критерієм* (узгоджується із когнітивним компонентом) – виявляє рівень знань про сутність і специфіку соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на основі порівняння з іншими сферами людської життєдіяльності; про типи і види спілкування, відмінності стилів і способів комунікації; знання рідної та іноземних мов, здатність використовувати рідномовне й іншомовне мовлення з метою розвитку власної соціально-комунікативної компетентності.

Показниками пізнавального критерію визначено:

- знання основних категорій і понять соціально-комунікативної компетентності й соціально-комунікативної взаємодії;
- знання основних компонентів соціально-комунікативного процесу в сфері охорони здоров'я;
- розуміння специфіки професійної комунікації фахівців зі спеціальності «Медсестринство»;
- знання особливостей монологічної й діалогічної взаємодії в сфері охорони здоров'я, сутності та змісту вербальної й невербальної комунікації у взаємодії з пацієнтами, колегами, адміністрацією медичних закладів і установ;
- знання етичних норм комунікації;

- розуміння значення рідної та іноземних мов у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності медичного працівника;
- усвідомлення ролі та значення гуманітарних дисциплін у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

За діяльнісним критерієм (узгоджується із поведінковим компонентом) – встановлюємо рівень розвитку умінь майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» здійснювати рецепцію, інтеракцію, а також умінь створювати комунікативний продукт у вигляді усної чи письмової, вербальної й невербальної ефективної комунікативної взаємодії; відображає проектувальні вміння і зміст комунікативної взаємодії у просторі професійної діяльності в закладах і установах охорони здоров'я; умінь обирати відповідні патерни поведінки та різноманітні стратегії у конфлікті під час професійної діяльності – уникнення, співробітництва, суперництва та ін.

Показниками діялісного критерію визначено:

- орієнтація в кожній із ситуацій соціально-комунікативної взаємодії;
- здатність до ефективної комунікації у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу;
- умінь на практиці конструктивно вирішувати суперечливі й конфліктні соціально-комунікативні ситуації;
- умінь організовувати діалогічну взаємодію;
- здатність на практиці демонструвати подолання комунікативних бар'єрів;
- умінь розпізнавати приховані мотиви і цілі учасників процесу спілкування;
- умінь аргументувати й переконувати співрозмовника у процесі здійснення професійної комунікації;
- здатність проводити дискусії та диспути на заняттях з гуманітарних дисциплін;

- уміння формувати і розв'язувати професійно орієнтовані комунікативні ситуації у межах самостійно створених кейсів.

За *оцінно-результативним критерієм* (узгоджується із рефлексивним компонентом) – вивчаємо здатність до встановлення доцільних відносин з іншими учасниками комунікативного процесу в ході професійної підготовки у медичному коледжі (інституті); ціннісне ставлення до соціально-комунікативної взаємодії й до її учасників як у навчальному процесі, так і позанавчальній діяльності; здатність визначати емоційний стан кожного з учасників комунікації й враховувати його у процесі взаємодії; вміння займати незалежну позицію під час прийняття рішень; активність у комунікативній взаємодії, спрямованій на зростання власного рівня соціально-комунікативної компетентності.

Показниками оцінно-результативного критерію визначено:

- здатність до адекватного оцінювання власної соціально-комунікативної діяльності;
- уміння аналізувати рівень власної соціально-комунікативної компетентності;
- усвідомлення власних можливостей подолання комунікативних бар'єрів;
- здатність аналізувати ситуації соціально-комунікативної взаємодії, які виникають під час спілкування;
- уміння виявляти власні помилки, прорахунки, невдачі у комунікаціях та сприймати їх як спосіб удосконалення соціальних комунікацій;
- здатність адекватно оцінювати свої стосунки зі студентами та викладачем у процесі соціально-комунікативної взаємодії під час вивчення гуманітарних дисциплін;
- здатність коректно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку партнерів по спілкуванню;

- уміння коригувати власну поведінку в соціально-комунікативній взаємодії залежно від конкретних ситуацій, що виникають під час спілкування;
- знання способів рефлексії своєї соціально-комунікативної компетентності;
- розуміння якості поведінки інших суб'єктів комунікативного процесу та гуманітарного змісту соціально-комунікативної взаємодії всіх учасників спілкування³¹⁰.

Співвідношення критеріїв та показників сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» дозволяє сформулювати зміст основних рівнів сформованості означеної компетентності (високого, середнього, низького).

Високий рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» характеризується стійкою мотивацією до професійного самовдосконалення під час професійної підготовки та до ефективного вирішення соціально-професійних ситуацій комунікативними методами; знанням основних категорій і понять соціально-комунікативної компетентності й соціально-комунікативної взаємодії; орієнтуванням у цілях і стратегіях побудови комунікацій в соціально-професійній сфері; вмінням виявляти власні помилки та високою мотивацією до подолання комунікативних бар'єрів; високим рівнем творчого потенціалу, глибиною та гнучкістю фахових соціально-комунікативних знань, умінь і навичок.

Середній рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» визначається нестійкою мотивацією до пізнання інших учасників комунікативного процесу у сфері охорони здоров'я та участі в соціально-

³¹⁰ Самборська, Н.М., 2018. Моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності медсестринство у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Випуск № 1, с. 71-76

комунікативних процесах; недостатнім рівнем розуміння специфіки професійної комунікації в сфері охорони здоров'я; наявністю нестійких знань щодо вибору та реалізації успішних патернів поведінки та комунікативних тактик, сутності та змісту вербальної й невербальної комунікації у взаємодії з пацієнтами, колегами, адміністрацією медичних закладів і установ; невпевненістю в здатності систематично аналізувати ситуації соціально-комунікативної взаємодії, які виникають під час вивчення гуманітарних дисциплін, та здатності коректно інтерпретувати їх; недостатнім умінням проводити дискусії та диспути на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Низький рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» виявляється в несформованості мотивації до розвитку своїх соціально-комунікативних знань, умінь і навичок; відсутністю прагнення залучати власний комунікативний досвід до вирішення ситуацій ефективної комунікативної взаємодії у навчальній та позанавчальній сферах; вибіркоким усвідомленням основних компонентів соціально-комунікативного процесу в сфері охорони здоров'я; відсутністю розуміння значення рідної та іноземних мов у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівця зі спеціальності «Медсестринство»; невмінням на практиці конструктивно вирішувати суперечливі й конфліктні соціально-комунікативні ситуації; низьким рівнем прагнення до самовдосконалення та самоосвіти.

Таким чином, нами здійснено моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено орієнтовну структуру означеної моделі в сукупності кількох блоків – цільового (відповідає соціальному замовленню на підготовку фахівця зі спеціальності «Медсестринство», який має достатній рівень соціально-комунікативної компетентності; співвідноситься зі сформульованими попередньо суперечностями у професійній підготовці фахівців зі

спеціальності «Медсестринство», які вимагають розв'язання у процесі експериментальної роботи; відображає основні теоретичні підходи до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; мотиваційного (відображає мотивацію майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на формування належного рівня соціально-комунікативної компетентності); змістового (відображає зміст та організацію навчального процесу в медичному коледжі (інституті), який би забезпечував ефективність формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; включає соціально-комунікативні характеристики основних гуманітарних дисциплін та спецкурс з елементами тренінгу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я»); вміщує окремі педагогічні умови формування означеної компетентності; процесуального (відображає етапи формування досліджуваної компетентності й застосовані в ході експериментальної роботи основні форми, методи, засоби формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін); результативного (дає можливість співвіднести очікуваний у межах цільового блоку образ досягнутої мети із застосованими в процесі експериментальної роботи педагогічними умовами, формами, методами діяльності; вміщує компонентну структуру, критерії та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»).

Висновки до другого розділу

У розділі здійснено обґрунтування педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На підставі теоретичного аналізу проблеми дослідження з'ясовано сутність та особливості формування означеної компетентності; спроектовано чотири провідні педагогічні умови формування досліджуваної компетентності; розроблено й описано модель процесу формування означеної компетентності; обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

У процесі аналізу сутності та особливостей формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» з'ясовано структуру означеної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у поєднанні таких компонентів: *мотиваційно-вітагенного* (у межах якого виявляє себе мотивація майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до здійснення соціально-комунікативної діяльності, детермінована обсягом та рівнем власного індивідуального життєвого досвіду її здійснення); *когнітивного* (визначає рівень обізнаності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» зі специфікою комунікативної взаємодії у медичній сфері; формує сукупність комунікативних знань професійного, психологічного, педагогічного, соціального характеру); *поведінкового* (визначає зміст та особливості комунікативних дій фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у професійній сфері та поза нею з урахуванням вимог медичної етики та філоменології), *рефлексивного* (у межах якого відбувається оцінка та самооцінка сформованого рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та проектування

перспектив її розвитку в подальшій професійній діяльності). Означене структурування відбувалося з кількох позицій: *лінгвістичної* (визначає необхідність наявності в структурі соціально-комунікативної компетентності мовних компетенцій); *соціальної* (надає можливість враховувати соціальні параметри людських комунікацій); *індивідуального життєвого й комунікативного досвіду* (визначає комунікативну активність, переважання того чи іншого типу комунікацій, наявність стійких комунікативних зв'язків у професійній сфері та поза нею); *професійної* (урахування особливостей професійної діяльності в її комунікативному контексті); *інтеркультурної* (як необхідність розширювати коло іншомовного спілкування у професійній та особистісній сферах незалежно від виду професійної діяльності).

На підставі експертної оцінки викладачів гуманітарних дисциплін медичних коледжів (інститутів) у розділі розроблено й теоретично обґрунтовано низку *педагогічних умов* формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту; внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з гуманітарних дисциплін; моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті).

Визначені педагогічні умови лягли в основу реалізації моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних

дисциплін. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено орієнтовну структуру означеної моделі в сукупності кількох блоків – цільового (відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця зі спеціальності «Медсестринство» з достатнім рівнем соціально-комунікативної компетентності, наукові підходи і принципи); мотиваційного (реалізує формування позитивної мотивації студентів до розвитку досліджуваної компетентності за допомогою використання авторських науково-методичних матеріалів); змістового (забезпечує ефективну організацію освітнього процесу в медичному коледжі (інституті); відображає перелік гуманітарних дисциплін та авторський спецкурс «Соціально-комунікативна компетентність фахівців у сфері охорони здоров'я»; процесуального (окреслює етапи (мотиваційний, адаптаційний, реалізаційний, оцінно-рефлексивний) та організаційні форми, методи, засоби формування досліджуваної компетентності); результативного (відображає структуру, критерії та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності).

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [233, 234, 240, 241, 243, 244].

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«МЕДСЕСТРИНСТВО»

3.1. Програма і методика експериментального дослідження.
Результати констатувального етапу експерименту

Представлена у другому розділі дисертації система педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін потребує перевірки результативності упровадження. З метою практичного випробування обґрунтованих теоретичних положень застосовуємо метод педагогічного експерименту. Основними характеристиками експерименту як методу наукового пізнання є спрямованість на фіксацію результатів досліджуваного процесу в змінених умовах³¹¹. Змінені умови викладання гуманітарних дисциплін (модель і педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності) виступають незалежними змінними у дослідно-експериментальній роботі, які вводяться задля підтвердження або заперечення наявності функціонального зв'язку між ними та залежною змінною – рівнем соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Зв'язок між незалежними змінними (експериментальними умовами) та залежною змінною відображено в гіпотезі педагогічного експерименту.

³¹¹ Загвязинский, В.И. и Агафонов, 2001. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: АCADEMA.

Методика проектування програми експериментального дослідження описана у роботах С. Гончаренка³¹² й В. Кушніра³¹³, В. Курила і Є. Хрикова³¹⁴ та інших. Опрацювання наукової літератури дозволяє сформувати структурні елементи програми експериментального дослідження: мета, гіпотеза, завдання, етапи, експериментальна база, методи та методики – див. рис. 3.1.

Метою експериментального дослідження визначено перевірку результативності впровадження моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Для реалізації мети сформульовано *гіпотезу* педагогічного експерименту: зростання рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» зумовлене поетапним упровадженням авторської моделі, що реалізує систему педагогічних умов: формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту; внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів для майбутніх медичних фахівців; упровадження інноваційних форм і методів формування досліджуваної компетентності на заняттях з гуманітарних дисциплін; моніторинг ефективності процесу формування означеної компетентності у медичному коледжі (інституті).

³¹² Гончаренко, С.У., 2010. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

³¹³ Гончаренко, С. та Кушнір В., 2002. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, вип. 4, с. 15-22.

³¹⁴ Хриков Є. М., Курило, В. С., Адаменко О. В., 2013. *Методологічні засади педагогічного дослідження*: [монографія]. В: В. С. Курило, Є. М. Хриков, ред. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».



Рис. 3.1. Програма експериментального дослідження ефективності моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Перевірка гіпотези передбачає послідовне забезпечення взаємопов'язаних *етапів* експерименту – підготовчого, констатувального, формувального, результативного, які спрямовані на досягнення завдань дослідно-експериментальної роботи.

Підготовчий етап (2013-2014 рр.) визначається завданням організації експериментальної роботи і передбачає створення організаційно-методичних засад її проведення – вивчення змісту та структури базової категорії (соціально-комунікативна компетентність майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство») і відповідне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів її вимірювання; вивчення наукової літератури та досвіду викладання гуманітарних дисциплін для виділення проблемного поля дослідження; формування експериментальної бази, контрольних і експериментальних груп дослідної роботи; підбір методів і методик емпіричної роботи, що відповідають охарактеризованим теоретико-методологічним засадам дослідження.

Констатувальний етап (2014-2015 рр.) спрямований на реалізацію завдання щодо практичного вивчення наявного стану процесу формування соціально-комунікативної компетентності у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) та рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; виділення основних переваг і недоліків професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у контексті проблеми дослідження; формулювання системи педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності методом експертної оцінки.

Формувальний етап (2015-2017 рр.) виконував завдання проектування моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та її впровадження у процес професійної підготовки експериментальних груп; апробацію педагогічних умов формування

соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; розробку методичних матеріалів формування соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Результативний етап (2017-2018 рр.) скеровувався завданням повторної діагностики рівня соціально-комунікативної компетентності досліджуваних контрольних і експериментальних груп для порівняння їх результатів між собою та з результатами констатувального етапу; кількісний і якісний аналіз одержаних даних для формулювання висновку щодо результативності запропонованих на формувальному етапі моделі та педагогічних умов; перевірка кількісних даних методами математичної статистики для встановлення їх статистичної значущості та надійності; систематизації та узагальнення одержаного досвіду формування соціально-комунікативної компетентності.

Реалізація кожного етапу відбувалася через застосування комплексу *методів* науково-дослідної роботи, підібраних відповідно до поставлених перед етапом завдань (див. рис. 3.1). Традиційно їх класифікують як теоретичні, емпіричні, математичні. *Теоретичні методи* (аналіз, синтез, проектування, планування, вивчення документів) дозволили комплексно охарактеризувати процес вивчення гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) та виділити місце соціально-комунікативної компетентності в ньому; спроектувати структуру соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та, відповідно, обґрунтувати критерії, показники й рівні її вимірювання. Порівняння використовувалося у процесі кількісного і якісного аналізу даних контрольних і експериментальних груп на констатувальному та результативному етапах експерименту. Метод моделювання застосовувався при побудові експериментальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Емпіричні*

методи (експеримент, анкетування, тестування, експертна оцінка, спостереження, контент-аналіз) були застосовані для збору даних щодо необхідних педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності, а також діагностики її рівня у студентів медичних спеціальностей; дослідження результативності процесу формування соціально-комунікативної компетентності під час вивчення гуманітарних дисциплін. *Математичні* методи (критерій кутового перетворення Фішера ϕ^*) застосовувалися для перевірки достовірності та надійності одержаних експериментальних даних ³¹⁵.

Основними вимогами до організації експериментальної роботи є однорідність об'єктів дослідження (рівноцінність експериментальної та контрольної груп), можливість кількісного та якісного аналізу емпіричних даних (забезпеченість критеріями, показниками дослідно-експериментальної роботи та шкалою для переведення якісних результатів у кількісні відповідно до обґрунтованих рівнів), фіксація взаємозв'язків між стандартними та експериментальними умовами навчально-виховної роботи ³¹⁶. Відповідно, постає необхідність окреслення експериментальної бази дослідження.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради, КВНЗ «Криворізький медичний коледж» Дніпропетровської обласної ради, Чернівецького медичного коледжу Буковинського державного медичного університету, КВНЗ «Кременчуцький медичний коледж» імені В. І. Литвиненка. Участь у дослідженні взяли 376 майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» - студентів II і III курсу за спеціальностями

³¹⁵ Самборська, Н.М., 2018. Взаємозв'язок і зміст структурних елементів експериментального дослідження педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності медсестринство. *«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»*: зб. наук. праць / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка вип. 166, с. 214-218.

³¹⁶ Хриков Є.М., Курило, В.С., Адаменко О.В., 2013. *Методологічні засади педагогічного дослідження*: [монографія]. В: В. С. Курило, Є. М. Хриков, ред. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

«Сестринська справа», «Лікувальна справа», «Акушерська справа». З них 179 студентів увійшли до експериментальних груп; 197 – контрольних. Основною вимогою до формування контрольних і експериментальних груп є їх рівність за якістю, що вимірюється, – рівнем соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Доведення рівності груп здійснено за критерієм кутового перетворення Фішера ϕ^* на констатувальному етапі експерименту. Спосіб формування вибіркової сукупності – суцільний гніздовий – участь у дослідженні брали усі студенти, які на момент дослідження навчалися у закладах експериментальної бази за спеціальністю «Медсестринство».

Крім того, до дослідно-експериментальної роботи було залучено 19 викладачів гуманітарних дисциплін медичних коледжів (інститутів) та 86 медичних працівників-практиків Житомирської області, які мають стаж професійної діяльності від одного до восьми років.

Навчальний процес у контрольних групах здійснювався без уведення додаткових умов; експериментальних груп – з урахуванням моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

У другому розділі дисертації нами була обґрунтована структура, критерії, показники та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності. Програма організації дослідно-експериментальної роботи вимагає підбору діагностичних методик, які б їм відповідали (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Методики для діагностики рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

Методика	Характеристика	Зв'язок з критерієм
Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності Є. І. Рогова ³¹⁷	Спрямований на оцінку рівня соціально-комунікативної компетентності за шкалами: соціально-комунікативна дезадаптованість, нетерпимість до невизначеності, надмірне прагнення до конформності, підвищене прагнення до статусного зростання, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна інтолерантність.	<i>Цілемотиваційний</i> – тест дозволяє з'ясувати основні мотиви до побудови комунікацій досліджуваними. <i>Діяльнісний</i> – характеризує наявний стан соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство» з психологічної точки зору.
Опитувальник рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»	Авторський опитувальник, розроблений відповідно до структури, критеріїв і показників соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; спрямований на самооцінку досліджуваними рівня соціально-комунікативної компетентності за шкалами: цілі та мотиви; знання; дії та поведінка; рефлексія та самооцінка.	Враховує усі критерії дослідження; методика проведення через самооцінку першочергово орієнтована на <i>оцінно-результативний</i> критерій.

³¹⁷ Рогов, Е.И., 1995. *Настольная книга практического психолога в образовании*: учеб. пособ. Москва: Владос, 529 с.; Куликов, Л.Н., ред., 2008, Тест-опросник «Социально-коммуникативной компетентности». *Исследование гуманитарной культуры студентов*: сборник диагностических методик. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, с. 24-30.

Продовження таблиці 3.1

Вивчення результатів навчальних досягнень	Аналіз та порівняння результатів навчальних досягнень майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» із дисциплін гуманітарного циклу за шкалами: успішність; якість знань.	Пізнавальний – відображає рівень знань, умінь, навичок, ставлень і результатів навчальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.
Аналіз есе «Формула ефективного професійного спілкування»	Оцінка рівня розвитку умінь здійснювати рецепцію, інтеракцію, демонструвати стратегію спілкування за шкалами: цінності професійного спілкування; цілі професійного спілкування; суб'єкти спілкування у медичній сфері; стратегії спілкування.	Діяльнісний – визначення умінь створювати комунікативний продукт, продукувати сутність і зміст комунікативної взаємодії.

Представлені у табл. 3.1 методики обиралися відповідно до структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», із урахуванням критеріїв та показників її вимірювання, та спрямовані на комплексну оцінку стану досліджуваного процесу.

Програма педагогічного експерименту спрямована на перевірку результативності моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Валідність результатів забезпечується зв'язком результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження та методики емпіричної частини дисертаційної роботи, достатнім вибором обсягу вибіркової сукупності; забезпеченням однорідності й рівності умов проведення діагностичних зрізів;

комплексністю методик діагностики, застосуванням методів математичної статистики для перевірки результатів дослідно-експериментальної роботи.

Упродовж 2013-2014 рр. було проведено дослідження основних особливостей соціальної комунікації практикуючих медичних сестер із метою виділення проблемного поля дослідження. Участь у дослідженні взяли 86 медичних сестер-практиків Житомирської області, які мають стаж професійної діяльності від одного до восьми років. Дослідження проводилося за технікою глибинного інтерв'ю, гайд якого подано у Додатку Л дисертації.

Результати цього дослідження засвідчили, що у своїй фаховій діяльності медичні сестри відчують постійну нестачу соціальних та комунікативних навичок у професійній діяльності (72,1% опитаних), не мають достатніх медіаційних умінь та навичок у взаємодії з пацієнтами та колегами (10,5%), слабо орієнтуються у специфіці соціально-комунікативної сфери медичного працівника (47,7%).

Основними суб'єктами соціальних комунікацій у професійній діяльності респонденти виділили пацієнтів (96,5%) та їх родичів (91,8%); разом з тим, спілкування із колегами та адміністрацією переважна більшість практикуючих медичних сестер не відносить до процесу професійної комунікації.

Основною характеристикою комунікативної взаємодії з пацієнтами респонденти визначили варіант «протистояння» (63,3%), а не «співпрацю» (36,7%). Ініціаторами соціально-комунікативної взаємодії виступають переважно пацієнти та їх родичі (57,0%), які є більш зацікавленими у результатах медичного обслуговування. Значна частина респондентів (77,9%) оцінює рівень власної соціально-комунікативної компетентності нижче достатнього. Опитувані пояснюють це втому, емоційним вигоранням, невмінням партнерів по спілкуванню слухати, складними емоційними обставинами комунікативного процесу.

Для підвищення ефективності професійної соціальної комунікації медичних працівників опитувані рекомендують: розвиток толерантності,

формування готовності до спілкування з різними категоріями пацієнтів, набуття знань про канали ефективної комунікативної взаємодії.

Стан сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Стан сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» визначався нами відповідно до програми педагогічного експерименту на констатувальному етапі дослідження з метою встановлення актуальності педагогічних перетворень, їх напрямів та умов у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На констатувальному етапі експерименту нами було використано діагностичні методики, які дозволяють комплексно оцінити рівень соціально-комунікативної компетентності студентів контрольних і експериментальних груп відповідно до обґрунтованих у розділі 2 структури та критеріїв. Проведемо кількісний і якісний аналіз одержаних результатів дослідження.

Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності Є.І. Рогова (див. додаток М) використовується у психодіагностиці для багатофакторного вивчення особистісних якостей, які лежать в основі соціально-комунікативної компетентності, що відображає інтенсивність і результативність взаємодії із суб'єктами праці. Важливість, з нашої точки зору, використання тесту полягає у його апробованості, валідності й обґрунтованості факту кореляційних зв'язків з професійно важливими якостями фахівців сфери «людина–людина». Зокрема, І. Власкіною³¹⁸ доведено наявність статистично значущої кореляції між ефективністю діяльності фахівців медичної сфери та терпимістю до невизначеності й відсутності тенденції до уникнення невдач, невпевненістю у собі й невмінням планувати. Процедура тестування учасників

³¹⁸ Власкіна, И.В., 2013. Корреляции профессионально важных качеств и эффективности профессиональной деятельности работников сферы «Человек - Человек». *Образование и наука*, №3 (102), с. 75-87.

експерименту передбачає оцінку обернених до компетентності якостей особистості. Аналіз одержаних експериментальних даних проводиться за шкалами: соціально-комунікативна дезадаптованість, нетерпимість до невизначеності, надмірне прагнення до конформності, підвищене прагнення до статусного зростання, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна інтолерантність (див. табл. 3.2). Зазначені шкали мають обернений по відношенню до соціально-комунікативної компетентності характер, тобто чим нижчий рівень їх прояву, тим вищим є рівень досліджуваної якості.

Таблиця 3.2

**Результати дослідження соціально-комунікативної компетентності
майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на
констатувальному етапі експерименту (за опитувальником Є. І. Рогова)**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	кількість студентів	% від загальної кількості	кількість студентів	% від загальної кількості
<i>Соціально-комунікативна дезадаптованість</i>				
Високий	59	32,96	63	31,98
Середній	78	43,58	86	43,65
Низький	42	23,46	48	24,37
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Нетерпимість до невизначеності</i>				
Високий	68	37,99	69	35,03
Середній	79	44,13	94	47,72
Низький	32	17,88	34	17,26
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Надмірне прагнення до конформності</i>				
Високий	36	20,11	41	20,81
Середній	95	53,07	104	52,79
Низький	48	26,82	52	26,40
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Підвищене прагнення до статусного зростання</i>				
Високий	57	31,84	59	29,95
Середній	66	36,87	75	38,07
Низький	56	31,28	63	31,98
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

<i>Орієнтація на уникнення невдач</i>				
Високий	64	35,75	67	34,01
Середній	82	45,81	97	49,24
Низький	33	18,44	33	16,75
Усього	179	100	197	100
<i>Фрустраційна інтолерантність</i>				
Високий	51	28,49	54	27,41
Середній	83	46,37	93	47,21
Низький	45	25,14	50	25,38
Усього	179	100	197	100
<i>Узагальнення даних за методикою (обернений показник)</i>				
Високий	32	17,88	34	17,26
Середній	86	48,04	98	49,75
Низький	61	34,08	65	32,99
Усього	179	100	197	100

Таким чином, на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що кожний третій студент володіє низьким рівнем соціально-комунікативної компетентності (34,08% досліджуваних експериментальної групи та 32,99% учасників контрольної групи). Це підтверджує актуальність обраної теми дослідження з точки зору необхідності розробки дієвих інструментів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» як основи наступної фахової взаємодії.

Аналіз результатів окремих шкал свідчить, що найбільші труднощі в професійному спілкуванні досліджувані зазнають у сферах нетерпимості до невизначеності (37,99% студентів експериментальної групи та 35,03% респондентів контрольної групи) та орієнтованості на уникнення невдач (35,75% і 34,01% досліджуваних обох груп відповідно). Тобто, майбутнім медичним працівникам складно орієнтуватися у ситуаціях, у яких результат взаємодії не є передбаченим, вони прагнуть уникати труднощів та неприємностей, не схильні до конструктивного розв'язання складних ситуацій, остерігаються втрати міжособистісного статусу. Це вимагає у

корекційній педагогічній діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін моделювання ситуацій фахового спілкування фахівців зі спеціальності «Медсестринство», які спрямовані на формування критичного мислення та реалістичного оцінювання результатів комунікацій.

Натомість, найвищі результати одержано за шкалою «Надмірне прагнення до конформності» (20,11% досліджуваних у експериментальній групі та 20,81% – у контрольній), що свідчить про наявність у майбутніх медичних фахівців тенденції до творчості, захисту власної точки зору, прагнення до самореалізації у спілкуванні та професії. Це, на нашу думку, може слугувати основою до мотивації студентів при формуванні їх соціально-комунікативної компетентності.

Відповідно до теоретично обґрунтованої структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» нами був розроблений опитувальник для самооцінки досліджуваними визначених за окремими критеріями і показниками характеристик (результати представлено у табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Результати дослідження сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на констатувальному етапі експерименту (за результатами самооцінки)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	кількість студентів	% від загальної кількості	кількість студентів	% від загальної кількості
<i>Цілемотиваційний критерій</i>				
Високий	32	17,88	37	18,78
Середній	94	52,51	102	51,78
Низький	53	29,61	58	29,44
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Пізнавальний критерій</i>				
Високий	37	20,67	41	20,81
Середній	103	57,54	112	56,85
Низький	39	21,79	44	22,34
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

<i>Діяльнісний критерій</i>				
Високий	29	16,20	33	16,75
Середній	115	64,25	124	62,94
Низький	35	19,55	40	20,30
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Оцінно-результативний критерій</i>				
Високий	31	17,32	35	17,77
Середній	97	54,19	105	53,30
Низький	51	28,49	57	28,93
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Узагальнення даних за методикою</i>				
Високий	29	16,20	33	16,75
Середній	94	52,51	103	52,28
Низький	56	31,28	61	30,96
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

За результатами самооцінки досліджуваних, 16,20% студентів експериментальної групи та 16,75% контрольної групи володіють високим рівнем соціально-комунікативної компетентності; й хоча найвища масова доля відповідей респондентів обох груп припадає на середній рівень сформованості досліджуваної якості, кожний третій студент низько оцінює свої результати (31,28% у експериментальній та 30,96% у контрольній групах).

Аналіз результатів за окремими критеріями свідчить, що найвище студенти оцінюють свій рівень компетентності за пізнавальним критерієм (більше 20% досліджуваних обох груп), а найнижче – за діяльнісним критерієм (менше 17% респондентів). Тобто, на констатувальному етапі експерименту було виявлено суперечність між рівнем знань майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» щодо особливостей фахового спілкування та вміннями й компетенціями у досліджуваній сфері. Це потребує застосування корекційної педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток умінь, навичок, компетенцій студентів шляхом застосування рольових і ділових ігор, інтерактивних вправ у процесі вивчення

гуманітарних дисциплін. Загалом рейтинг оцінювання студентами за різними критеріями соціально-комунікативної компетентності має такий розподіл: пізнавальний (20,67% у експериментальній та 20,81% у контрольній групах), цілемотиваційний (відповідно 17,88% і 18,78% досліджуваних), оцінно-результативний (17,32% і 17,77% респондентів кожної групи), діяльнісний (16,20% і 16,75% майбутніх медиків). Відповідно до кожного критерію організація процесу вивчення гуманітарних дисциплін на формувальному етапі експерименту вимагає методів, спрямованих на розвиток мотивації студентів щодо оволодіння високим рівнем соціально-комунікативної компетентності, адекватної самооцінки студентами своїх сильних і слабких сторін у процесі комунікативної взаємодії, формування умінь і навичок конструктивної поведінки у ситуаціях професійного спілкування.

Результативність процесу вивчення студентами гуманітарних дисциплін вивчалася нами за допомогою методу аналізу документів – заліково-екзаменаційних відомостей досліджуваних академічних груп. Кількісні результати дослідження представлено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати дослідження навчальних досягнень майбутніх фахівців
зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних
дисциплін на констатувальному етапі експерименту**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	кількість студентів	% від загальної кількості	кількість студентів	% від загальної кількості
<i>Успішність</i>				
Високий	64	35,75	67	34,01
Середній	103	57,54	117	59,39
Низький	12	6,70	13	6,60
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Якість знань</i>				
Високий	24	13,41	29	14,72
Середній	133	74,30	145	73,60
Низький	22	12,29	23	11,68
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

<i>Узагальнення даних за методикою</i>				
Високий	44	24,58	48	24,37
Середній	118	65,92	131	66,50
Низький	17	9,50	18	9,14
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

За результатами дослідження, високий рівень якості знань студентів із гуманітарних дисциплін притаманний 14,72% досліджуваних контрольної групи та 13,41% майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» експериментальної групи. Тобто, традиційно організований процес вивчення гуманітарних дисциплін не дозволяє досягнути високого рівня якості знань. Ми пояснюємо це переважанням у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» мотивації до вивчення фахових дисциплін; недостатнім усвідомленням значущості дисциплін гуманітарного циклу для успішної професійної й особистісної самореалізації. Узагальнення аналізу заліково-екзаменаційних відомостей свідчить, що близько 66% майбутніх медичних сестер обох груп мають середній рівень навчальної успішності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На нашу думку, упровадження педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволить сформувати пізнавальні інтереси студентів, підвищити якість їх знань, розвинути навички соціальних комунікацій у професійній сфері.

Окремо на констатувальному етапі експерименту нами вивчалися цінності й цілі професійного спілкування у медичній сфері, а також сутність урахування особливостей фахового спілкування з різними суб'єктами лікувально-оздоровчої справи та використання різних стратегій комунікативної взаємодії. З цією метою, відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи, студентам було запропоновано написання есе

«Формула ефективного професійного спілкування». Аналіз одержаних результатів подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Результати дослідження рівня сформованості умінь здійснення
рецепції, інтеракції майбутніми фахівцями зі спеціальності
«Медсестринство» на констатувальному етапі експерименту**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	кількість студентів	% від загальної кількості	кількість студентів	% від загальної кількості
<i>Цінності професійного спілкування</i>				
Високий	19	10,61	23	11,68
Середній	92	51,40	101	51,27
Низький	68	37,99	73	37,06
Усього	179	100	197	100
<i>Цілі професійного спілкування</i>				
Високий	23	12,85	25	12,69
Середній	85	47,49	92	46,70
Низький	71	39,66	80	40,61
Усього	179	100	197	100
<i>Суб'єкти спілкування у медичній сфері</i>				
Високий	21	11,73	22	11,17
Середній	116	64,80	128	64,97
Низький	42	23,46	47	23,86
Усього	179	100	197	100
<i>Стратегії професійного спілкування</i>				
Високий	24	13,41	27	13,71
Середній	91	50,84	98	49,75
Низький	64	35,75	72	36,55
Усього	179	100	197	100
<i>Узагальнення даних за методикою</i>				
Високий	22	12,29	24	12,18
Середній	96	53,63	105	53,30
Низький	61	34,08	68	34,52
Усього	179	100	197	100

Під час першого діагностичного зрізу на констатувальному етапі експерименту було встановлено, що студенти нечітко визначають для себе цінність професійного спілкування, не послуговуються основними

принципами ефективної комунікативної взаємодії. Так лише 10,61% досліджуваних експериментальної групи та 11,68% респондентів контрольної групи мають високий рівень декларування цінностей професійного спілкування. При цьому 37% майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» обох груп демонструють знання цінностей професійного спілкування на низькому рівні. Це підтверджує результати діагностики студентів за попередніми методиками щодо діяльнісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Ситуація з визначенням цілей професійного спілкування на констатувальному етапі має ще нижчі результати. Для переважної частини студентів важко визначити чіткі цілі фахових комунікацій та реалізовувати стратегії з їх досягнення. Низький рівень цілепокладання у процесі професійного спілкування притаманний 39,66% студентів експериментальної групи та 40,61% досліджуваних контрольної групи. Відсутність навичок цілепокладання не дозволяє молоді налагоджувати конструктивну, орієнтовану на результативність взаємодію, що негативно впливає на рівень їх соціально-комунікативної компетентності.

Цікавим фактом на констатувальному етапі експерименту вважаємо неусвідомлення значною частиною студентів особливостей різних суб'єктів спілкування у медичній сфері – колег, адміністрації, пацієнтів, родичів пацієнтів. Очевидно, що на вибір ефективної стратегії комунікативної взаємодії впливає не лише напрям медичної діяльності (профілактика, консультація, діагностика, посередництво тощо), але й суб'єкти такої взаємодії. Крім того, для побудови комунікативної стратегії важливим є врахування не лише рівня спілкування, але й індивідуальних особливостей суб'єктів інтеракції. Це можливо лише за умови ґрунтовних психологічних знань майбутніх медиків. Результати ж діагностики показали, що лише 11% студентів обох груп мають високий рівень врахування особливостей суб'єктів комунікативної взаємодії. Інші досліджувані підходять до

визначення суб'єктів спілкування узагальнено, не враховуючи різні сторони комунікативної взаємодії, без зазначення власних особливостей та якостей співрозмовників. Така ситуація є свідченням того, що лише близько 13% досліджуваних гнучко використовують різні стратегії комунікативної взаємодії залежно від ситуації.

Виявлені результати вказують на необхідність застосування реальних кейсів професійного спілкування для їх детального психологічного аналізу студентами, що буде використано нами на формувальному етапі експерименту.

Узагальнення даних усіх застосованих методик діагностики дозволяє одержати результати дослідження рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» (див. табл. 3.6) надійно, оскільки обрані методи комплексно визначають досліджувану якість (валідні психологічні методики, проєктивні тести, самооцінка студентів і аналіз документації).

Таблиця 3.6

**Рівні соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців
зі спеціальності «Медсестринство» на констатувальному етапі
експерименту**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	кількість студентів	% від загальної кількості	кількість студентів	% від загальної кількості
Високий	31	17,32	34	17,26
Середній	99	55,31	110	55,84
Низький	49	27,37	53	26,90
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

Як видно з одержаних на констатувальному етапі даних, менше 20% майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» мають високий рівень соціально-комунікативної компетентності (17,32% у експериментальній групі та 17,26% – у контрольній). Переважна більшість досліджуваних (55,31% і

55,84% відповідно) володіють середнім рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності. Майже кожний третій студент (27,37% у експериментальній та 26,90% у контрольній групах) має низький рівень соціально-комунікативної компетентності. Розподіл досліджуваних обох груп за рівнями соціально-комунікативної компетентності представлено на рис. 3.2.

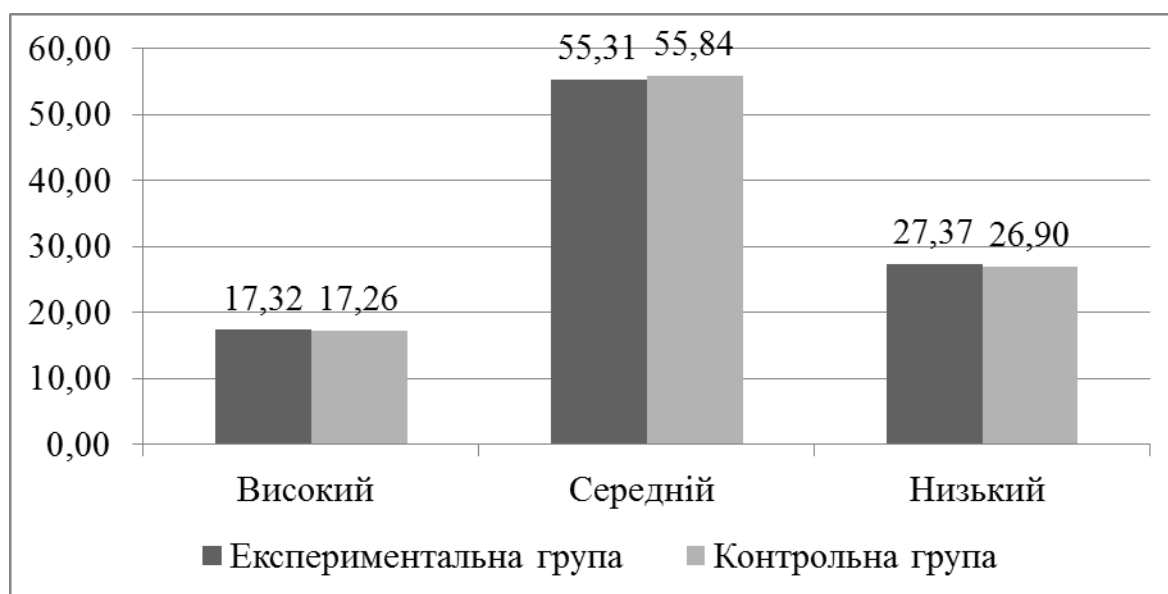


Рис. 3.2. Розподіл майбутніх фахівців зі спеціальності

*«Медсестринство» за рівнями соціально-комунікативної компетентності
(у % на констатувальному етапі експерименту)*

Одержані результати вивчення стану сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» свідчать про необхідність комплексних педагогічних перетворень, які дозволять підвищити досліджувану якість. Такими комплексними засобами можуть бути педагогічні умови та модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, реалізовані нами у середовищі експериментальних груп на формувальному етапі експерименту. Адже саме методика реалізації моделі та комплекс педагогічних умов формування соціально-комунікативної

компетентності дозволять комплексно впливати на розвиток досліджуваної компетентності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін³¹⁹

Важливою вимогою до організації педагогічного експерименту є відповідність контрольних і експериментальних груп між собою на констатувальному етапі. Тобто, до початку упровадження моделі й педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності рівень досліджуваної якості у респондентів обох груп повинен бути приблизно однаковим. Перевіримо визначену вимогу за допомогою статистичного методу критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* . Гіпотези статистичної перевірки: 1) нульова (H_0) – кількість учасників з високим рівнем соціально-комунікативної компетентності у контрольних і експериментальних групах не є статистично значущою; 2) підтверджуюча (H_1) – кількість досліджуваних з високим рівнем соціально-комунікативної компетентності у контрольних і експериментальних групах є статистично значущою. Перевірка гіпотез передбачає розміщення даних у таблиці (табл. 3.7) та подальший обрахунок емпіричного значення $\phi_{\text{емп}}^*$.

Таблиця 3.7.

Узагальнені результати констатувального етапу експерименту

Групи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Усього
	Кількість	у %	Кількість	у %	
Експериментальна	31	17,32	148	82,68	179
Контрольна	34	17,26	163	82,74	197
Усього	65		302		376

Відповідно до даних таблиці 3.7 згідно з табличними величинами кута ϕ у радіанах для різних відсоткових часток визначаємо експериментальні значення кутів ϕ :

³¹⁹ Самборська, Н.М., 2018. Визначення стану сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Педагогічні науки»*. Старобільськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», випуск № 6 (320), с. 208-215.

$$\varphi_1(17,32\%) = 0,922 ,$$

$$\varphi_2(17,26\%) = 0,915 .$$

Емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера обчислюється за формулою $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$.

$$\varphi_{емп}^* = (0,922 - 0,915) \cdot \sqrt{\frac{179 \cdot 197}{179 + 197}} = 0,007 \cdot 9,6842 = 0,0678$$

Критичні значення критерію: $\varphi_{кр}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05)$ – для статистичної значущості 95%; $\varphi_{кр}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01)$ – для статистичної значущості 99%.

Порівняння критичних і емпіричних значень кута дозволяє сформулювати висновок щодо статистичної гіпотези: якщо $\varphi_{емп}^* \geq \varphi_{кр}^*$, то H_0 відхиляється, приймається H_1 . Для наших обчислень $\varphi_{емп}^* \leq \varphi_{кр}^*$, що підтверджує гіпотезу H_0 щодо відсутності розбіжностей між експериментальною та контрольною групами на констатувальному етапі експерименту. Вимоги до продовження експерименту з упровадження моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» дотримані.

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту нами було встановлено недостатньо задовільний стан процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Виявлено, що значна частина студентів володіє низьким рівнем соціально-комунікативної компетентності, що, передусім, визначається відсутністю у досліджуваних умінь вибору стратегії спілкування залежно від суб'єктів праці та їх особливостей³²⁰.

³²⁰Самборська, Н.М., 2018. Визначення стану сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Педагогічні науки»*. Старобільськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», випуск № 1 (168), с. 208-215.

Програма і методика експериментального дослідження процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та констатувальний етап означеного експерименту, подані вище, уможливлують розробку та апробацію методики впровадження моделі формування означеної компетентності у процесі вивчення студентами гуманітарних дисциплін.

3.2. Методика упровадження моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

Реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» передбачає упровадження окремо спроектованої методики, що сприяє розвитку особистості конкурентоспроможного, кваліфікованого фахівця в сфері охорони здоров'я. Пошук інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності спонукає до розробки авторської методики та її поетапної апробації в процесі педагогічного експерименту.

Як свідчить аналіз наукових джерел, передусім словниково-довідникової літератури (Словник іншомовних слів³²¹, Український педагогічний словник³²², Великий тлумачний словник української мови³²³), *методика* у найзагальнішому визначенні цього поняття – це сукупність способів здійснити певний вид діяльності; сукупність методів опрацювання й дослідження чогось. У сфері педагогічної науки цей термін має, безперечно, більш прикладне значення, хоча розглядається як теоретичний, так і практичний аспекти методики як науково-педагогічного поняття. Отож, у педагогіці методика – це галузь педагогічного знання, що розкриває основні

³²¹ Бирик, С.П. та Сютя Г.М., 2005. *Словник іншомовних слів*. В: С. Я.Ярмоленко, ред. Харків: Фоліо.

³²² Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

³²³ Бусел, В.Т., ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*: близько 170000 сл. та словосполучень. Київ; Ірпінь: Перун.

правила й методи викладання певної дисципліни. С. Гончаренко окреслює методику як сукупність методів навчання, а також як науку про ці методи³²⁴. Зазначимо, однак, що наведене вище визначення методики не зовсім відповідає сутності реалізованої нами процедури експериментального упровадження моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; це пояснюється недидактичним характером проведеного нами експерименту, тому зводити означений процес до сукупності методів викладання окремої навчальної дисципліни ми не можемо. Виходячи з проаналізованих нами наукових праць, пропонуємо окреслювати методику упровадження моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» як цілісний, завершений і систематизований процес реалізації форм і методів формування означеної компетентності в умовах медичних коледжів (інститутів). Розроблена й апробована нами в ході дослідження методика ґрунтується на низці принципів, серед яких найважливішими вважаємо такі:

- системності, який передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність усіх етапів реалізації методики;
- цілісності, за яким поставлена перед методикою мета і отриманий результат перебувають у відповідності;
- суб'єктності, відповідно до якого відбувається взаємодія всіх суб'єктів процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Основними *джерелами* розробленої нами методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» виступають: методологія процесу формування означеної компетентності, педагогічна теорія процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі

³²⁴ Гончаренко, С.У. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

спеціальності «Медсестринство» (передусім, теорія професійної освіти), накопичений досвід викладання низки навчальних дисциплін та модель фахівця зі спеціальності «Медсестринство» (професіограма).

Метою розробленої й реалізованої в ході експерименту методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» є формування означеної компетентності шляхом реалізації моделі та низки педагогічних умов.

Мета розробленої нами методики реалізується у процесі виконання кількох *завдань*:

1) сприяння розвитку в майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» належної мотивації до формування соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів (кейсів) соціально-комунікативного змісту;

2) внесення змін до змісту процесу викладання гуманітарних дисциплін у медичному інституті/коледжі та впровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності студентів;

3) запровадження спеціальних тренінгових курсів соціально-комунікативного змісту для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Проектування методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» передбачає поетапність її реалізації, що відображено в кількох *етапах*, укладених у певний алгоритм:

1. Мотиваційний етап, у межах якого здійснюється мотивування студентів до розвитку власної соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

2. Адаптаційний етап, який передбачає адаптацію змістових змін у процесі викладання гуманітарних дисциплін відповідно до результатів констатувального етапу експерименту та проектування спеціального тренінгового курсу.

3. Реалізаційний етап, у межах якого відбувається впровадження спроектованих інноваційних форм і методів у процесі викладання гуманітарних дисциплін, а також упровадження розробленого на адаптаційному етапі спеціального тренінгового курсу.

4. Оцінно-рефлексивний етап – передбачає оцінку ефективності розробленої моделі формування соціально-комунікативної компетентності студентів та введення корекційних змін у процес експериментальної роботи.

Зміст поданих вище етапів реалізації методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» представлено нами на рис. 3.3.



Рис. 3.3. Етапи реалізації методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

Реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та авторського спецкурсу здійснювалася з використанням провідних форм, методів і засобів навчання, серед яких *традиційні* (лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна робота студентів) та *інноваційні* (інтерактивні заняття з гуманітарних дисциплін, кейс-методики, тренінгові елементи в заняттях з гуманітарних дисциплін та ін.). До *інноваційних форм навчальної діяльності*, які пропонуються нами для реалізації педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», віднесено інтерактивні заняття з гуманітарних дисциплін, практичні заняття взаємного навчання, практикуми-диспути, семінари-аукціони, заняття – імітаційно-моделюючі ігри, лекції-візуалізації, бінарні лекції, кейс-методики, заняття-тренінги та ін. Розглянемо деякі з них, які реалізуються у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах – учасниках експерименту, більш детально.

Лекція як провідна форма організації навчального процесу в закладі вищої освіти передбачає чіткий системний виклад окремої наукової проблеми чи теми³²⁵. Лекція виконує провідну методологічну функцію у змісті теоретичної підготовки майбутніх фахівців. Завдяки слуханню лекцій студент входить у коло наукових понять, методів дослідження, усвідомлює концептуальні ідеї того чи іншого курсу. Традиційно лекція є академічною формою роботи, яка має апробовані види (вступна, інформаційна, оглядова, настановча, підсумкова тощо), стандартну структуру (вступ, основна частина, резюме) і виконує певні функції (освітню, виховну, розвивальну, організуючу, мотиваційну).

Останнім часом набули значної популярності *інноваційні форми лекцій*, серед яких у викладанні гуманітарних дисциплін, на нашу думку, найбільш

³²⁵ Ортинський, В.Л., 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури.

прийнятними можуть бути: проблемна лекція, лекція-провокація, бінарна лекція, лекція-діалог, інтерактивна лекція, лекція – прес-конференція тощо.

У процесі експериментальної роботи нами було проаналізовано досвід викладання лекцій викладачами експериментальних медичних коледжів та інститутів. У процесі впровадження педагогічних умов (насамперед, педагогічна умова №3) викладачами пропонувалися різноманітні інноваційні види лекцій, як-от:

1. *Проблемні лекції*: з соціології на тему «Емпірична соціологія у сфері охорони здоров'я людини»; з культурології – «Відродження та перспективи розвитку української культури на сучасному етапі»; з курсу «Основи психології та міжособове спілкування» – «Особистість. Психічні якості особистості медичного працівника. Темперамент. Характер. Здібності» та ін.

2. *Лекції-провокації*: з психології спілкування на тему: «Характер. Етичний кодекс медичного працівника. Кодекс правил поведінки»; з історії України – «Україна в Російській імперії: приєднання чи воз'єднання»; з основ філософських знань – «Філософія захворювання і здорового способу життя» та ін.

3. *Бінарні лекції*: з курсу «Соціологія» і курсу «Репродуктивне здоров'я та планування сім'ї» на тему «Сім'я як соціальний інститут у суспільстві»; з курсу «Культурологія» і курсу «Основи екології та практичної медицини» – «Екологічна культура та її роль у реалізації технологій здоров'язбереження»; з курсу «Світова література» та курсу «Історія України» – «Життя і творчість Оноре де Бальзака. Бальзак і Україна ХІХ століття»; з курсу «Основи філософських знань» і курсу «Медична етика та деонтологія» – «Філософський зміст проблеми буття. Специфіка медичної етики» та ін.

4. *Лекції-діалоги*: з курсу української літератури на тему «Василь Барка. Роман «Жовтий князь»; з курсу політології – «Політична свідомість і політична культура майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я»; з курсу «Основи психології та міжособове спілкування» – «Спілкування. Специфіка

спілкування медичних працівників між собою та з пацієнтами з різними захворюваннями» та ін.

5. *Інтерактивні лекції (лекції із застосуванням зворотного зв'язку)*: з курсу історії України на тему «Україна в XIX ст. у складі Російської та Австрійської імперій з погляду сучасного студента»; з курсу «Основи психології та міжособове спілкування» – «Психічні стани в нормі та патології. Емоції. Воля. Стрес у діяльності медичного працівника»; з основ філософських знань – «Філософія і медицина Стародавнього світу»;

6. *Лекції – прес-конференції*: з курсу української літератури на тему: «Розпад Радянського Союзу і відродження незалежності України. Україна в умовах незалежності»; з курсу «Основи психології та міжособове спілкування» – «Психологія сучасного пацієнта: особливості спілкування. Типи хворих. Типи реагування на хворобу» та ін.

Введення інновацій у лекційні курси доповнюється інноваційними елементами у проведенні практичних занять з гуманітарних дисциплін, що стимулюють розвиток соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». У процесі експериментальної роботи нами було відвідано й проаналізовано низку практичних занять, проведених викладачами медичних коледжів (інститутів).

1. *Практичні заняття взаємного навчання* доцільно проводити, на нашу думку, з тих гуманітарних дисциплін, які передбачають наявність різного рівня обізнаності й пізнавальної активності студентів на заняттях – з іноземної та української мови, з психології міжособистісного спілкування та ін. Такі практичні заняття відомі віддавна і традиційно пов'язуються з белл-ланкастерською системою навчання³²⁶.

Проте в сучасних освітніх умовах заняття взаємного навчання набувають інакшого змісту: проводяться у звичайних групах по 20-25 студентів, передбачають використання таких засобів навчання як підручники

³²⁶ Дьяченко, В.К., 1991. *Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы*. Москва: Просвещение.

і посібники, різні інформаційні джерела тощо. З іншого боку, помічниками викладача на заняттях із взаємного навчання можуть виступати студенти, які краще за інших засвоїли ту чи іншу тему або краще орієнтуються в певній проблемі. Такі студенти можуть розробляти додаткові завдання для інших, проектувати дискусії, проводити частину заняття у вигляді ділової гри тощо – фактично, без допомоги педагога.

Прикладами тем занять, де викладачі впроваджують форми взаємного навчання, є, наприклад, заняття з *іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням*: «Будова серцево-судинної системи. Склад крові, будова та функції клітин крові. Плазма крові. Будова серця. Хвороби серцево-судинної системи. Здоровий спосіб життя». Упровадження даної форми навчання здійснюється на основі використання системи методів. Нами було використано *наочні методи навчання* (ілюстрування) та *словесні методи навчання* (пояснення, інструктаж, бесіда). Студенти, які проводять фрагменти практичного заняття, допомагають іншим студентам оволодіти професійно орієнтованим лексико-граматичним матеріалом з теми, демонструючи підготовлені до уроку презентації із зображенням та назвами складових серцево-судинної системи, крові, зображенням чинників, що шкодять або, навпаки, сприяють здоровому способу життя. Разом студенти навчаються узагальнювати, систематизувати та порівнювати отриману інформацію; оперувати грецькими та латинськими терміноелементами, які входять до складу більшості анатомічних термінів; розповідати про будову серцево-судинної системи, склад крові; аналізувати причини появи серцево-судинних захворювань, особливості їх перебігу, правила надання першої допомоги при певних хворобах серця; розповідати про заходи щодо профілактики серцево-судинних захворювань; пояснювати, як саме здоровий спосіб життя сприяє зміцненню серцево-судинної системи (на основі використання The Present, Past, Future Simple Tense).

Ще один приклад такого практичного заняття можна запропонувати з *основ правознавства* за темою «Основи трудового права. Особливості

регулювання праці медичних працівників», під час якого студенти – помічники викладача – готують фрагменти нормативних документів для обговорення на занятті й розробляють тести для оцінювання рівня засвоєння відповідного правового матеріалу. Студенти-помічники самостійно аналізують поняття матеріальної відповідальності у закладах охорони здоров'я; поняття оплати праці працівників охорони здоров'я при відхиленні від нормальних умов праці; поняття охорони праці в закладах охорони здоров'я. За допомогою системи взаємного навчання майбутні медичні працівники вчаться користуватися вивченою правовою термінологією; роз'яснювати зміст Кодексу Законів про Працю України; користуватися Кодексом Законів про Працю України та коментарем до нього при розгляді конкретних правових ситуацій; використовувати на практиці правові акти; застосовувати правові знання при оцінці вчинків і фактів реального життя, які мають юридичне значення; складати конспект і тези виступів з правових питань.

Практикуми – це різновид практичних занять, який передбачає самостійне виконання практичних/лабораторних робіт із застосуванням знань, навичок і вмінь, здобутих раніше. Проведенню практикуму, як правило, передують уроки-повторення пройденого, уроки-систематизація матеріалу, уроки-узагальнення та ін. Для проведення практикуму студентів поділяють на групи, кожна з яких має виконувати окреме завдання. Обговорення результатів проведеної студентами самостійної роботи відбувається у формі диспуту, дискусії, узагальнення, порівняння, ділової гри та ін. Прикладом практичних занять, що проводяться на основі використання практикумів, є «Професія медсестри» з *англійської мови* (передбачається вивчення тем «Професія медсестри в Україні», «Професія медсестри у Великобританії, США, Канаді», «Основи догляду за хворими», «Гігієна», «Часи відвідування в лікарні» та ін.). Для проведення такого практикуму використовуються *групові форми навчання та методи: репродуктивні (на основі пройденого матеріалу), аналізу, синтезу, порівняння та метод*

проекту. Студенти поділяються на чотири групи. Кожна група готує інформацію стосовно професії медсестри, основ догляду за хворими та правилами відвідування хворих у лікарнях обраної країни (України, Великобританії, США, Канади). На практичному занятті відбувається презентація інформації, яку підготувала кожна група. Студенти порівнюють, обговорюють та узагальнюють отриману інформацію з теми.

У формі практикумів проведено також заняття зі студентами з тем: «Прийоми встановлення контакту та безконфліктної взаємодії» з курсу «Основи психології та міжособове спілкування» (передбачається вивчення тем «Техніки спілкування», «Рефлексивне слухання», «Поведінка, що веде до конфлікту в професійній діяльності», «Бар'єри спілкування» та ін.); «Україна в 20-30-ті рр. XX ст.» з *історії України* (з вивченням тем «Входження УСРР до складу СРСР», «Нова економічна політика та її вплив на сферу охорони здоров'я», «Культурна революція. Підготовка кадрів для медичних закладів у 20-30-х рр. XX ст.», «Сталінський терор в Україні та його наслідки для сфери охорони здоров'я довоєнного періоду» та ін.) тощо.

2. *Заняття – імітаційно-моделюючі ігри* є різновидом практичного заняття, основою для пороведення якого є інтерес студентів до навчальної дисципліни, прагнення співвіднести навчальний матеріал з перспективами подальшої професійної діяльності. Імітаційно-моделюючі ігри сприяють пізнанню студентами комунікативних процесів та почуттів інших учасників гри; дають можливість розв'язати певну проблему в соціально-професійній діяльності, імітуючи професійні та комунікативні ролі; створюють сприятливі умови для подальшого зростання соціально-комунікативної компетентності учасників гри; розвивають комунікативні знання, вміння й навички.

Наведемо приклади імітаційно-моделюючих ігор, які можна використовувати на заняттях з гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті) на прикладі занять з іноземної (англійської) мови. У даному контексті доречним виступає *метод інсценування*, який знайомить студентів

з конкретною ситуацією з професійної діяльності, відповідними ролями та патернами поведінки. Прикладом імітаційно-моделюючої гри може бути заняття з теми «Госпіталізація», для проведення якого студенти обирають певні ролі (лікар, медична сестра, палатна медсестра, хворий, родичі хворого). На занятті студенти утворюють групи і розігрують окремі сценки англійською мовою, виходячи з соціально-професійних ситуацій: медична сестра реєструє хворого, записує його особові дані, спілкується з родичами хворого; лікар оглядає та опитує хворого, призначає лікування; палатна медсестра дає ліки та проводить розмову з родичами пацієнта щодо правил відвідування хворого та ін.

Ще одним прикладом імітаційно-моделюючої гри на заняттях з іноземної (англійської) мови в рамках теми «Порівняльний аналіз систем охорони здоров'я в Україні та деяких англомовних країнах» може бути гра «Прес-конференція медичних працівників з різних країн». Проведенню основного етапу гри (прес-конференції) передують виконання студентами кількох ігрових завдань: зустріч колег-медичних працівників з інших країн у Житомирі; знайомство лікарів-іноземців з лікувальними установами міста та специфікою діяльності середнього медичного персоналу; підготовка прес-релізів учасниками прес-конференції з різних країн та ін. Результатом проведення імітаційно-моделюючих ігор є резюме – обговорення учасниками гри разом з викладачем її значення, успіхів і прорахунків окремих учасників, перспектив продовження гри тощо.

Окреме місце серед форм навчання на практичних заняттях займають *кейс-методики*, що складають основу однієї з педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Кейс-метод входить до особливої й нині досить популярної групи методів навчання студентів, що ґрунтуються на вирішенні конкретних проблем і завдань професійної діяльності (у нашому випадку – формування соціально-комунікативної компетентності). Назва цієї методики походить від

латинського casus – незвичайний випадок, заплутана історія; крім того, з назвою цієї методики пов'язують також англійське case – портфель. Виходячи з означених термінів, кейс-методики передбачають співпрацю викладача і студентів, коли викладач надає студентам певну вступну документацію, матеріали, інформацію, а студенти у процесі їх опрацювання виявляють шляхи виходу з ситуації, запропонованої викладачем³²⁷. В іншому разі, студенти самі проектують ситуації соціально-професійного характеру і пропонують групі їх розв'язати, виходячи з наявного досвіду соціально-професійних комунікацій³²⁸. Застосування кейс-методик у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичних коледжах (інститутах) актуальне в розумінні того, що у ситуаціях соціально-професійного характеру, як правило, немає однозначної відповіді на задачі професійної діяльності, натомість є кількаваріантні рішення, які можуть бути реалізовані залежно від рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності медичної сестри. До основних кейс-методів, застосованих нами у процесі експериментальної роботи, ми віднесли *метод інциденту та метод ситуаційного аналізу*. *Метод інциденту* відноситься до тих кейс-методів, коли студент сам знаходить необхідні знання, необхідну інформацію для прийняття рішення про її розв'язання. Викладач може сформулювати певні питання для полегшення процесу вирішення завдання студентами. Студенти можуть бути поділені на групи і розв'язувати проблему як у імітаційно-діловій грі – кожна група вирішує окремий аспект (сегмент) проблеми. Прикладами інцидентних кейс-методик можуть бути «Задачі з професійної діяльності за ключовим словом», поданим викладачем з тезаурусу професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство», наприклад, «непритомність». Відтак студенти самостійно здійснюють пошук необхідної інформації, пов'язаної в їхній майбутній професійній діяльності зі

³²⁷ Михайлова, Э.А., 1999. *Кейс и кейс-метод*. Москва: Центр Марк.исслед. и менедж.

³²⁸ Сидоренко, О. та Чуба, В., 2001. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика*. Київ: Центр інновацій та розвитку.

словом «непритомність», складають перелік питань для обмірковування, обговорення, дискусії й для прийняття відповідного рішення у конфліктній ситуації. У процесі роботи над цією кейс-методикою, як зазначають науковці (А. Мірошніченко³²⁹, Л. Бурлачук, О. Коржова³³⁰ та ін.), важливим є не знайти відповіді на питання, а досягти усвідомлення студентами того, як саме ключове слово породжує питання, і підказати пошук відповіді через певні сумніви у її правильності.

Метод ситуаційного аналізу як різновид кейс-методики є найбільш поширеним кейс-методом, який може бути застосований у процесі реалізації моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Студентам при цьому пропонуються тексти з детальним описом соціально-комунікативних ситуацій у професійній діяльності медичних сестер і низка запитань, які допоможуть вирішити ситуацію. Студент і сам може проектувати ситуації соціально-професійного характеру і пропонувати їх вирішення. Викладач також може пропонувати готові кейси для обговорення зі студентами (наприклад, обговорення конфліктних ситуацій у діяльності медсестри) або ж надати додаткові відомості для їх створення – фото-, аудіо-, відеоматеріали, мультимедійні презентації, фрагменти фільмів, літературних творів, статистичні дані, результати опитування медсестер та ін.

Для проведення занять з гуманітарних дисциплін для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на основі ситуаційної кейс-методики викладачеві необхідно дотримуватися таких умов:

- 1) визначення соціально-професійних проблем належного рівня складності;
- 2) забезпечення комунікативного змісту ситуаційних проблем для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»;

³²⁹ Мірошніченко, А.А., 2010. Семантическое структурирование социально- педагогических ситуаций, *Вестник Ижевского государственного технического университета*, № 1, с. 163-166.

³³⁰ Бурлачук, Л. Ф. и Коржова, Е. Ю., 1998. *Психология жизненных ситуаций*: учебное пособие. Москва: Российское педагогическое агентство.

3) створення логічної низки запитань, задач, проблем, які поступово мають вирішуватися студентами;

4) створення відповідної психологічної атмосфери, яка сприятиме вільній дискусії, ефективному діалогу тощо;

5) часова і просторова фрагментація кейс-методики, з метою забезпечення найбільш ефективного процесу осмислення й обговорення соціально-професійних задач/ситуацій;

6) накопичення досвіду вирішення задач, ситуацій соціально-комунікативного характеру у вигляді карток, файлів, сайтів, презентацій та ін.

Прикладами тем для проведення занять з англійської мови для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на основі ситуаційної кейс-методики є такі: «Нещасні випадки та невідкладна медична допомога», «Хоспіс».

Самостійна робота майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін набуває дедалі більшого значення загалом як необхідна складова змісту навчального процесу в медичному коледжі (інституті медсестринства). Завдяки самостійній роботі студенти вчаться отримувати нові знання й уміння з гуманітарних дисциплін без безпосередньої участі в цьому процесі викладача. Значущість самостійної роботи студентів медичних коледжів (інститутів медсестринства) актуалізується у зв'язку з такими чинниками:

- зі зростанням обсягу фахової та загальнонаукової (в тому числі гуманітарної) інформації, яка має бути опрацьована й засвоєна майбутніми медичними працівниками;

- із застосуванням самостійної роботи як джерела розвитку творчості студентів, рівня їх умінь застосовувати отримані знання на практиці;

- з недостатнім володінням студентами прийомами раціональної організації процесу пізнання.

З необхідністю усвідомлення значущості самостійної роботи для постійного самостійного здобуття знань під час професійної діяльності після закінчення навчання у коледжі. Прикладами завдань для самостійного виконання, які спрямовані на формування соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення студентами *іноземної мови* в медичному коледжі (інституті) є такі:

1) Опрацюйте інформаційні джерела з питань професійної діяльності медичного працівника та оформіть відповіді на контрольні запитання у вигляді переліку питань для обговорення на занятті.

2) Дайте відповіді на запитання:

У вашій країні чи місці роботи:

«Які години визначено для відвідування?», «Скільки людей може одночасно відвідати пацієнтів?», «Чи може батько чи опікун перебувати вночі з дітьми?»

3) Опрацюйте тему з проблем майбутньої професійної діяльності: «Зустріч пацієнтів та їх відвідувачів», «Якості відповідальної медсестри», «Спілкування з колегами по телефону», «Спілкування з родичами хворого по телефону», «Надання інформації пацієнту» та ін. Складіть власний алгоритм дій для кожної ситуації.

4) Напишіть і обговоріть зі студентами тексти на актуальні теми: «Емпатія у професійній діяльності медсестри», «Медичний сленг як частина професійної компетенції медичних працівників», «Обов'язки медичної сестри» та ін.

Самостійна робота з *основ латинської мови* у медичному коледжі спрямована на проведення зі студентами конструювання й декодування медичних термінів, що сприяє ефективній професійній комунікації медичного працівника з колегами та фахівцями у галузі фармакології. До завдань, які пропонуються студентам для самостійного виконання, можна віднести такі:

1) порівняйте граматичні конструкції української та латинської мов;

- 2) розшифруйте медичні терміни;
- 3) вкажіть правильне звучання дієслів у медичних рецептах;
- 4) розробіть структуру регенту та заповніть його для студентів своєї групи;
- 5) спроектуйте дозування лікарських препаратів латинською мовою та ін.

Самостійні завдання для студентів з основ світової літератури спрямовані та розширення комунікативного поля майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» за рахунок літературних творів, засвоєних ними у процесі самостійного читання. Такими завданнями, на нашу думку, є:

- 1) заповніть анкети стендалівських героїнь (на прикладі вивчення теми «Жіночі образи роману Стендаля «Червоне і чорне»»);
- 2) назвіть особливості драматургії, які зближують творчість Г. Ібсена і А. Чехова й обговоріть їх зі студентами своєї групи (на прикладі вивчення теми «Антон Чехов. «Чайка»»);
- 3) знайдіть у тексті дискусійні й проблемні фрагменти і складіть план дискусії для проведення у групі (на прикладі вивчення теми «Томас Манн, «Маріо і чарівник») та ін.

Важливе значення для формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» має самостійна робота студентів з курсу «Основи психології та міжособове спілкування». Значущими для формування означеної компетентності у студентів ми вважаємо такі:

- 1) спроектуйте 2-3 конфліктні ситуації з професійної діяльності медичного працівника;
- 2) розробіть стратегії виходу з конфлікту за спроектованими самостійно професійними ситуаціями;
- 3) розробіть структуру спілкування з пацієнтом за заданими ввідними даними (вік, захворювання, призначені процедури) та ін.

Істотну роль відіграє спецкурс в алгоритмі реалізації етапів методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі

спеціальності «Медсестринство». *Заняття-тренінги* у процесі вивчення гуманітарних дисциплін майбутніми фахівцями зі спеціальності «Медсестринство» передбачають достатній рівень обізнаності викладача з методикою проведення тренінгових занять для окремої спеціальності в окремій галузі знання. З метою зростання ефективності процесу реалізації педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін нами розроблено й апробовано спеціальний курс «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я», розрахований на два кредити (60 годин).

Робоча програма спеціального курсу вміщує 10 основних тем для вивчення й засвоєння студентами.

Загальна мета спецкурсу визначена нами як розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальністю «Медсестринство», оволодіння ними навичками соціальних комунікацій у професійному середовищі засобами тренінгової діяльності.

Завдання спецкурсу:

- 1) засвоєння студентами знань про соціально-комунікативну компетентність фахівця зі спеціальності «Медсестринство»;
- 2) навчання студентів навичкам комунікативного контакту з іншими суб'єктами комунікацій у професійній сфері;
- 3) оволодіння студентами навичками ефективної соціально-комунікативної взаємодії у професійній сфері;
- 4) навчання аналізу й прогнозуванню поведінки партнерів у соціально-комунікативній взаємодії.

Повний опис робочої програми спеціального курсу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я» подано нами в Додатку Н.

Теми занять у програмі спецкурсу спрямовані на навчання студентів зворотному зв'язку, вмінню регулювати конфліктні ситуації у професійній діяльності, формування здатності постановки комунікативних цілей та ін.

Зміст спецкурсу складається з двох модулів.

Модуль 1. Соціально-комунікативна компетентність фахівця зі спеціальності «Медсестринство» та її складові.

Тема 1. Поняття про соціально-комунікативну компетентність фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Основні комунікативні порушення при прийнятті й передачі інформації у системі діяльності медичного працівника.

Тема 2. Переконавання й цінності фахівця зі спеціальності «Медсестринство» та їх роль у розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Тема 3. Правила постановки й утримання комунікативних цілей у професійній діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 4. Налагодження зворотного зв'язку в соціально-комунікативній діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Техніка зчитування зворотної інформації.

Модуль 2. Стратегії побудови ефективної соціально-комунікативної взаємодії у діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 1. Встановлення контакту з суб'єктами соціальних комунікацій у сфері охорони здоров'я.

Тема 2. Ефективні мовні моделі фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Специфіка діалогічної взаємодії у сфері охорони здоров'я.

Тема 3. Техніка перефразування та її значення у соціально-професійних комунікаціях фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 4. Конструктивна критика та її сприйняття у сфері професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 5. Стратегія поєднання намірів у комунікативній взаємодії фахівця зі спеціальності «Медсестринство» та її значення для ефективної соціально-комунікативної діяльності у сфері охорони здоров'я.

Тема 6. Оцінка та самооцінка рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Рефлексія власної соціально-комунікативної компетентності.

На особливу увагу в процесі проведення тренінгового курсу заслуговують типи вправ, які використовувалися нами у процесі його проведення, а саме:

- 1) рефлексивні вправи (наприклад, вправа «Самопрезентація»);
- 2) елементи методу проектів (наприклад, проектування Я-висловлювань асертивного характеру в контексті професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство»); проектування невербального контакту в грі «Розмова через скло» та ін;
- 3) моделювання професійних ситуацій у діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство» (наприклад, розробка й вирішення ситуацій-конфліктів у професійній діяльності медичної сестри, які можна запозичити зі створених студентами кейсів); моделювання професійної ситуації «Активне слухання у професійній діяльності медичної сестри» та ін;
- 4) елементи ділової гри з досвіду діяльності медичних сестер (наприклад, ділова гра «Фото» з відповідним описом характеру лікарів та медичних працівників, виходячи із візуального образу); ділова гра «Техніка малої розмови у діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство»» (з програванням цитування, позитивних констатацій, інформування, зацікавленої розмови тощо) та ін.

Аналіз інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на етапах реалізації методики.

Процес реалізації методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

передбачає введення *інноваційних форм і методів* формування означеної компетентності, які ми розділили на групи відповідно до етапу реалізації методики. Загалом означені форми і методи окреслені й проаналізовані вище, однак пропонуємо їх згрупувати за етапами для найбільш ефективного використання в процесі реалізації методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

1. Мотиваційний етап методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» реалізувався із застосуванням таких основних форм і методів: ознайомлювальні (вступні) заняття з гуманітарних дисциплін з мотивуючим контекстом; мотивування студентів до створення власних комунікативних кейсів; створення комплексу соціально-комунікативних завдань для їх вирішення в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

2. Адаптаційний етап передбачав реалізацію методів і форм: введення інтерактивних елементів у зміст гуманітарних дисциплін; упровадження елементів соціально-комунікативного тренінгу; апробація вступних елементів кейс-стаді (портфоліо) майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

3. Реалізаційний етап вміщує найбільший комплекс форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»: лекції з інтерактивним вмістом, розробка й апробація соціально-комунікативних кейсів, реалізація спецкурсу з елементами тренінгу, діалоговий метод викладання гуманітарних дисциплін тощо.

4. Оцінно-рефлексивний етап реалізації методики передбачає впровадження таких форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»: моніторинг сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на заняттях з

гуманітарних дисциплін, самооцінка рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності студентів, введення елементів рефлексії рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, самооцінка своєї самостійної роботи з гуманітарних дисциплін, яка має соціально-комунікативний зміст.

Таким чином, нами з'ясовано зміст та особливості реалізації методики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Методику формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» визначено в дослідженні як цілісний, завершений і систематизований процес реалізації форм і методів формування означеної компетентності в умовах медичних коледжів (інститутів). Окреслено мету і завдання розробленої методики; обґрунтовано етапи її реалізації (мотиваційний, адаптаційний, реалізаційний та оцінно-рефлексивний). Доведено, що реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» та авторського спецкурсу може відбутися з використанням провідних форм, методів і засобів навчання, серед яких *традиційні* (лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна робота студентів) та *інноваційні* (інтерактивні заняття з гуманітарних дисциплін, кейс-методи, тренінгові елементи в заняттях з гуманітарних дисциплін та ін.). З'ясовано, що окреме місце серед форм навчання на практичних заняттях займають *кейс-методи*, що складають основу педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Окреслено місце і зміст спецкурсу з елементами тренінгу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я» у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Інноваційні форми і методи формування

соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін згруповано відповідно до етапів реалізації розробленої й апробованої в процесі експерименту методики.

Опис методики реалізації моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» уможливив проведення формувального етапу експериментальної роботи та формулювання загальних результатів дослідження, що й представлено у наступному підрозділі дисертаційного дослідження.

3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту

На формувальному етапі педагогічного експерименту в процес вивчення гуманітарних дисциплін студентам експериментальної групи було впроваджено модель формування соціально-комунікативної компетентності з поетапною методикою її реалізації. Процес навчання студентів контрольної групи відбувався без змін. Відповідно до програми педагогічного експерименту після формувального етапу експерименту була проведена повторна діагностика рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності студентів контрольних і експериментальних груп для порівняння впливу експериментального фактора – моделі формування соціально-комунікативної компетентності. Проаналізуємо одержані дані повторної діагностики.

Застосований нами тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності представляє сукупність психологічних рис характеру досліджуваних, що визначають компетентність у спілкуванні. Результати його використання представлено у табл. 3.8.

**Результати дослідження соціально-комунікативної компетентності
майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на
констатувальному та формувальному етапах експерименту
(за тестом Є.І. Рогова)**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констату- вальний		Формуваль- ний		Констату- вальний		Формуваль- ний	
	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %
<i>Соціально-комунікативна дезадаптованість</i>								
Високий	59	32,96	21	11,73	63	31,98	64	32,49
Середній	78	43,58	82	45,81	86	43,65	83	42,13
Низький	42	23,46	76	42,46	48	24,37	50	25,38
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Нетерпимість до невизначеності</i>								
Високий	68	37,99	17	9,50	69	35,03	64	32,49
Середній	79	44,13	88	49,16	94	47,72	97	49,24
Низький	32	17,88	74	41,34	34	17,25	36	18,27
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Надмірне прагнення до конформності</i>								
Високий	36	20,11	25	13,97	41	20,81	42	21,32
Середній	95	53,07	101	56,42	104	52,79	107	54,31
Низький	48	26,82	53	29,61	52	26,40	48	24,37
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Підвищене прагнення до статусного зростання</i>								
Високий	57	31,84	24	13,41	59	29,95	66	33,50
Середній	66	36,87	79	44,13	75	38,07	78	39,59
Низький	56	31,29	76	42,46	63	31,98	53	26,91
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Орієнтація на уникнення невдач</i>								
Високий	64	35,75	23	12,85	67	34,01	70	35,53
Середній	82	45,81	91	50,84	97	49,24	101	51,27
Низький	33	18,44	65	36,31	33	16,75	26	13,20
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Фрустраційна інтолерантність</i>								
Високий	51	28,49	14	7,82	54	27,41	55	27,92
Середній	83	46,37	107	59,78	93	47,21	97	49,24
Низький	45	25,14	58	32,40	50	25,38	45	22,84
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100

<i>Узагальнення даних за методикою (обернений показник)</i>								
Високий	32	17,88	67	37,43	34	17,26	43	21,83
Середній	86	48,04	91	50,84	98	49,75	94	47,72
Низький	61	34,08	21	11,73	65	32,99	60	30,45
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100

Соціально-комунікативна дезадаптованість відображає недоцільність вибору стратегії поведінки особистості у ситуації комунікативної взаємодії, нездатність до автентичного спілкування з уникненням масок, відсутність гнучкості у спілкуванні. У контрольній групі досліджуваних розподіл студентів за рівнем соціально-комунікативної дезадаптованості залишився без суттєвих змін. Зокрема, високий рівень досліджуваної якості зріс з 31,98% на констатувальному етапі до 32,49% на формувальному. Ми пояснюємо наявність такого зростання прагненням студентів до збереження статусу в спілкуванні, що позбавляє комунікації невимушеності та гнучкості. Натомість, у експериментальній групі спостерігається спадання кількості студентів з високим рівнем соціально-комунікативної дезадаптованості з 32,96% на констатувальному етапі до 11,73% після формувального. Тобто, введення системи педагогічних умов дозволяє розвивати певні психологічні риси особистості, що визначають сформованість соціально-комунікативної компетентності, зокрема досягнути доцільності, цілеспрямованості, гнучкості, обґрунтованості комунікативної взаємодії студентів.

Нетерпимість до невизначеності характеризується як інтолерантність особистості до змінених і непрогнозованих умов спілкування, в її основі може лежати тривожність щодо змісту та наслідків комунікативних процесів. У досліджуваних експериментальної групи в процесі формувальної роботи високий рівень нетерпимості до невизначеності значно знизився (з 37,99% до 9,50%). У контрольній групі також відбулося зниження досліджуваного показника з 35,03% до 32,49% учасників, але воно не має вираженого стрімкого характеру. Тобто фахова підготовка майбутніх фахівців зі

спеціальності «Медсестринство» у стандартних умовах дозволяє поступово зменшувати їх страх перед невизначеністю професійних комунікацій, однак упровадження педагогічних умов значно прискорює цей процес.

Конформність у психології розглядається як риса особистості, що унеможлиблює висловлення власної думки всупереч загальним тенденціям, обмежує творчість у спілкуванні. Підвищений рівень конформності характеризує поведінку людини як стереотипізовану, підвладну думці та впливу більшості, що відповідає втраті індивідуальності, самотності. Надмірне прагнення до конформності у контрольній групі зросло з 20,81% до 21,42% досліджуваних після формувального етапу експерименту; це можна пояснити недостатнім рівнем упевненості студентів щодо змісту та наслідків професійних комунікацій, невпевненістю у власних можливостях, обмеженням свободи висловлювань. Однак упровадження педагогічних умов у процес вивчення гуманітарних дисциплін дозволяє забезпечити комунікативне середовище, сприятливе для висловлювання власної думки та ставлення, нетрадиційних поглядів на події та явища, що підтверджується зниженням у експериментальній групі кількості студентів з високим рівнем конформності з 20,11% до 13,97%.

Підвищене прагнення до статусного зростання майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» може відображати орієнтованість комунікативних процесів не стільки на власну особистісну та професійну самореалізацію, скільки на досягнення зовнішніх, статусних вигід від кар'єрного зростання, тобто невідповідність змісту і форми. У контрольній групі досліджуваних кількість студентів з надмірним прагненням до статусного зростання підвищується після формувального етапу експерименту з 29,95% до 33,50%, що характеризує зміну мотивів професійної самореалізації із внутрішніх на зовнішні. В експериментальній групі спостерігається протилежна тенденція до спадання кількості студентів з високим рівнем надмірного прагнення до статусного зростання: з 31,84% на констатувальному етапі до 13,41% після впровадження педагогічних умов.

Це дає підстави стверджувати, що проведена на формувальному етапі експерименту педагогічна діяльність дозволяє поступово видозмінити мотивацію особистості з зовнішньої (статус) на внутрішню (самореалізація).

Важливим компонентом вивчення структури мотивації особистості в психології є її орієнтованість на *досягнення успіху або уникнення невдач*, що відображається на виборі моделей поведінки у ситуації міжособистісної взаємодії. Мотив досягнення розглядається Д. Мак-Клелландом як спрямованість на підвищений рівень особистих можливостей; покладання відповідальності за результати своїх дій на себе; орієнтація діяльності на успішне вирішення фахових або особистих завдань³³¹. У процесі експериментальної роботи на формувальному етапі серед учасників експериментальної групи спостерігається спадання тенденції до орієнтації на уникнення невдач з 35,75% до 12,85%. Загалом, фахівці з високим рівнем мотивації на досягнення успіху характеризуються наполегливістю у досягненні мети, захопленістю роботою, готовністю до співпраці з іншими. У контрольній групі досліджуваної молоді така тенденція відсутня; кількість респондентів з високим рівнем орієнтації на уникнення невдач зросла з 34,01% до 35,53%; це корелює з відсутністю прагнення до досягнення мети у фаховій діяльності. Традиційна система професійного навчання студентської молоді орієнтована на формування установок щодо переваги уникнення невдачі перед ризиком для досягнення успіхів, що, в свою чергу, негативно впливає на розвиток професійно значущих якостей особистості майбутніх медиків.

Фрустраційна інтолерантність є ознакою психічної дезадаптації в умовах взаємодії людини із середовищем, що характеризується рівнем емоційного стресу особистості в змінених умовах, зростанням тривожності та зниження адаптаційних резервів унаслідок орієнтованості на внутрішні

³³¹ Кожухова, Т.В. Мотивація досягнення. *Фармацевтична енциклопедія*. [online]. Режим доступу: <<http://library.kpi.kharkov.ua/NEW/FarmatsEnts.pdf>> [Дата звернення 14 грудня 2017].

стимули³³². Тобто рівень фрустраційної інтолерантності визначається рівнем стресостійкості особистості, її здатності задовольняти актуальні потреби та узгоджувати ці потреби між собою. Цікавими є результати дослідження Є. Ільїна, що доводять негативний вплив фрустраційної інтолерантності на ефективність діяльності психологів внаслідок спрощення чи підміни цілей діяльності або повної відмови від них³³³.

Відповідно, зниження високого рівня фрустраційної інтолерантності з 28,49% до 7,82% досліджуваних свідчить про зростання стресостійкості студентів до змінених умов спілкування, виникнення у них ресурсів до адаптації у ситуації взаємодії, зниження рівня тривожності. Натомість, у контрольній групі кількість студентів з високим рівнем фрустраційної інтолерантності виросла з 27,41% до 27,92% після формувального етапу експерименту. Ми пов'язуємо це зі зростанням напруженості у процесі фахової підготовки, підвищенням стресогенності навчального середовища внаслідок виробничих практик, накопиченням втоми та емоційного вигорання молоді.

Загальні дані повторної діагностики учасників експерименту свідчать, що високий рівень соціально-комунікативної компетентності за результатами психологічного тестування значно виріс у експериментальній групі (з 17,88% до 31,28% досліджуваних) порівняно з контрольною групою (з 17,26% до 19,29%). Низький рівень соціально-комунікативної компетентності як особистісної якості у студентів експериментальної групи знизився з 34,08% до 6,15%. Тобто реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетентності, застосування діалогічних, інтерактивних, неформальних методів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволяють здійснювати корекцію особистісних рис, що забезпечують компетентність у спілкуванні.

³³² Березин, Ф.Б., Фрустрационная интолерантность и реализованная лабильность. [online]. Режим доступа : <http://berezin-fb.su/emocionalnyj_stress_i_stressoustojchivost/frustracionnaja_intolerantnost/> [Дата звернення 20 грудня 2017].

³³³ Ильин, Е.П., 2008. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.

Наступним етапом повторної діагностики було вивчення самооцінки студентами рівня власної соціально-комунікативної компетентності відповідно до попередньо обґрунтованих критеріїв і показників (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати дослідження сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на констатувальному та формувальному етапах експерименту (за результатами самооцінки)

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констату- вальний		Формуваль- ний		Констату- вальний		Формуваль- ний	
	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %
<i>Цілемотиваційний критерій</i>								
Високий	32	17,88	59	32,96	37	18,78	39	19,80
Середній	94	52,51	113	63,13	102	51,78	101	51,27
Низький	53	29,61	7	3,91	58	29,44	57	28,93
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Пізнавальний критерій</i>								
Високий	37	20,67	53	29,61	41	20,81	40	20,30
Середній	103	57,54	118	65,92	112	56,85	115	58,38
Низький	39	21,79	8	4,47	44	22,34	42	21,32
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Діяльнісний критерій</i>								
Високий	29	16,20	57	31,84	33	16,75	35	17,77
Середній	115	64,25	116	64,80	124	62,94	119	60,41
Низький	35	19,55	6	3,36	40	20,31	43	21,82
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Оцінно-результативний критерій</i>								
Високий	31	17,32	54	30,17	35	17,77	36	18,27
Середній	97	54,19	121	67,60	105	53,30	109	55,33
Низький	51	28,49	4	2,23	57	28,93	52	26,40
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Узагальнення даних за методикою</i>								
Високий	29	16,20	56	31,28	33	16,75	38	19,29
Середній	94	52,51	117	65,36	103	52,28	111	56,35
Низький	56	31,29	6	3,36	61	30,97	48	24,36
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

Самостійне оцінювання учасниками експериментальної роботи рівня власної соціально-комунікативної компетентності здійснювалося відповідно до розробленої системи критеріїв і показників. У визначеній та обґрунтованій відповідно до структури соціально-комунікативної компетентності системі за *цілемотиваційним критерієм* вивчають спрямованість студентів на розвиток досліджуваної якості. В експериментальній групі високий рівень за цим критерієм виріс майже вдвічі: з 17,88% до 32,96%. У контрольній групі відповідний показник зріс менш виражено: з 18,78% до 19,80% досліджуваних. Тобто проведена на формуальному етапі педагогічна діяльність дозволяє підвищити мотивацію студентів до формування соціально-комунікативної компетентності, зробити цей процес більш цілеспрямованим. Усвідомлення студентами експериментальної групи значущості соціально-комунікативної компетентності у майбутній фаховій діяльності сприяє свідомому спрямуванню на оволодіння нею, що, в подальшому, підвищує результативність професійної підготовки.

За *пізнавальним критерієм* вивчення соціально-комунікативної компетентності з'ясовується рівень знань студентів щодо особливостей фахових комунікацій у медичній сфері. У експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка до спадання кількості студентів з низьким рівнем прояву когнітивного компонента після формуального етапу до 4,47% (для порівняння, у контрольній групі відповідний показник становить 21,32%). Високий рівень прояву знань зріс у експериментальній групі менш виражено, порівняно з іншими критеріями, на 9%: з 20,67% до 29,61% учасників. Однак ми пояснюємо цей факт «вирівнюванням» знань студентів, тобто зменшенням різниці між студентами щодо рівня знань про фахові комунікації.

Діяльнісний критерій розглядався нами як мірило доцільності поведінки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі комунікативної взаємодії; на констатувальному етапі було виявлено найменший рівень прояву його показників серед досліджуваної молоді.

Натомість, після формувального етапу експерименту кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем прояву показників діяльнісного критерію виросла з 16,20% до 31,84%, що дозволило скорегувати різницю з показниками за іншими критеріями та розвинути комунікативні уміння молоді. У контрольній групі відповідні результати становлять 16,75% на констатувальному етапі та 17,77% респондентів після формувального етапу. Тобто відсутність спеціально створених педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін не дозволяє ефективно впливати на розвиток комунікативних умінь студентів. Ми пояснюємо це відсутністю спрямованості традиційно організованого процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на розвиток фахових комунікацій та компетентності студентів у їх здійсненні; тому процес оволодіння соціально-комунікативною компетентністю відбувається стихійно, але менш результативно.

Показники *оцінно-результативного критерію* відповідають результатам самооцінки студентами рівня власної соціально-комунікативної компетентності. Високий рівень оцінки соціально-комунікативної компетентності після формувального етапу притаманний 30,17% досліджуваних експериментальної групи та 18,27% учасників контрольної групи. Тобто в експериментальній групі, порівняно з контрольною, спостерігається зростання оцінки студентами результатів вивчення гуманітарних дисциплін у контексті проблеми дослідження.

Загальний рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності за результатами самооцінки студентів у експериментальній групі виріс з 16,20% до 31,28% досліджуваних, у контрольній групі – з 16,75% до 19,29%. Такі дані підтверджують результати наших попередніх міркувань щодо важливості спеціально створених педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних

дисциплін, оскільки апробовані педагогічні умови дозволяють підвищити результативність досліджуваного процесу.

Навчальні досягнення студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін характеризуються успішністю та якістю знань, що є важливими показниками пізнавального критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; результати повторної діагностики представлено у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Результати дослідження навчальних досягнень майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на констатувальному та формуальному етапах експерименту

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констату- вальний		Формуваль- ний		Констату- вальний		Формуваль- ний	
	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %
<i>Успішність</i>								
Високий	64	35,75	75	41,90	67	34,01	69	35,03
Середній	103	57,54	102	56,98	117	59,39	118	59,90
Низький	12	6,71	2	1,12	13	6,60	10	5,07
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Якість знань</i>								
Високий	24	13,41	48	26,82	29	14,72	28	14,21
Середній	133	74,30	124	69,27	145	73,60	149	75,63
Низький	22	12,29	7	3,91	23	11,68	20	10,16
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Узагальнення даних</i>								
Високий	44	24,58	62	34,64	48	24,37	48	24,37
Середній	118	65,92	113	63,13	131	66,50	133	67,51
Низький	17	9,50	4	2,23	18	9,13	15	7,62
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

Як видно з даних табл. 3.10, які узагальнюють результати екзаменаційно-залікової сесії з вивчення гуманітарних дисциплін, проведена на формуальному етапі педагогічна діяльність дозволяє підвищити ефективність навчального процесу. Так низький рівень успішності в експериментальній групі знизився до 1,12%; якості знань – до 3,91% (у

контрольній групі відповідні показники становлять 5,08% і 10,15%). Крім того, реалізація моделі формування досліджуваної компетентності та упровадження педагогічних умов у процес навчання експериментальної групи позитивно впливає на зростання високого рівня навчальних досягнень студентів, які зросли до 34,64% досліджуваних. Ми обґрунтовуємо це підвищенням мотивації та пізнавальних інтересів молоді до вивчення гуманітарних дисциплін.

Використання проєктивних тестів у процесі діагностики дозволяє уникнути потенційної можливості студентів до надання соціально-схвалювальних або очікуваних відповідей; можливість виявлення малоусвідомлених, почасти прихованих, аспектів вияву індивідуальних особливостей. Тому діагностика рівня розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» здійснювалася саме за допомогою проєктивного тесту, його результати подано у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати дослідження рівня розвитку умінь здійснення рецепції, інтеракції майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констату- вальний		Формуваль- ний		Констату- вальний		Формуваль- ний	
	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %
<i>Цінності професійного спілкування</i>								
Високий	19	10,61	43	24,02	23	11,68	25	12,69
Середній	92	51,40	124	69,27	101	51,27	103	52,28
Низький	68	37,99	12	6,71	73	37,05	69	35,03
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>
<i>Цілі професійного спілкування</i>								
Високий	23	12,85	41	22,91	25	12,69	24	12,18
Середній	85	47,49	129	72,07	92	46,70	91	46,19
Низький	71	39,66	9	5,02	80	40,61	82	41,63
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

<i>Суб'єкти спілкування у медичній сфері</i>								
Високий	21	11,73	39	21,79	22	11,17	21	10,66
Середній	116	64,80	131	73,18	128	64,97	130	65,99
Низький	42	23,47	9	5,03	47	23,86	46	23,35
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Стратегії професійного спілкування</i>								
Високий	24	13,41	38	21,23	27	13,71	26	13,20
Середній	91	50,84	130	72,63	98	49,75	95	48,22
Низький	64	35,75	11	6,14	72	36,54	76	38,58
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100
<i>Узагальнення даних за методикою</i>								
Високий	22	12,29	40	22,35	24	12,18	24	12,18
Середній	96	53,63	129	72,07	105	53,30	105	53,30
Низький	61	34,08	10	5,58	68	34,52	68	34,52
Усього	179	100	179	100	197	100	197	100

Цінності професійного спілкування розглядаються нами як основа успішних фахових комунікацій майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», які створюють передумови для впровадження гуманістичної діалогової взаємодії з різними суб'єктами. У експериментальній групі після формувального етапу спостерігається зростання показника «Цінності професійного спілкування» на високому рівні – з 10,61% до 24,02% досліджуваних; на середньому рівні – з 51,04% до 69,27% учасників експерименту. Тобто у студентських есе після формувального етапу декларуються цінності толерантності, гуманізму, імпауерменту, демократичності як передумов ефективної медичної допомоги. У студентів контрольної групи високий рівень цінностей професійного спілкування зріс із 11,68% до 12,69% респондентів; ми пояснюємо це підвищенням рівня обізнаності майбутніх фахівців щодо комунікативної взаємодії із суб'єктами медичної допомоги. Однак порівняння результатів експериментальної й контрольної груп дає змогу стверджувати, що упровадження педагогічних умов та реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності

«Медсестринство» дозволяє більш ефективно впливати на ціннісну сферу молоді.

Цілеспрямованість розглядається нами як обов'язкова передумова будь-якої ефективної та технологізованої професійної діяльності; саме усвідомлення цілей фахової взаємодії дозволяє майбутнім медикам обирати більш доцільні й ефективні стратегії комунікативної взаємодії. У експериментальній групі кількість студентів медичних спеціальностей із високим рівнем усвідомлення цілей професійного спілкування зросла з 12,85% до 22,91%, що підтверджує ефективність проведеної педагогічної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. У контрольній групі студентів подібна тенденція до зростання рівня цілеспрямованості фахових комунікацій не виявлена; після формувального етапу відповідний показник становить 12,18% учасників експерименту.

У процесі аналізу результатів констатувального етапу експерименту нами зазначалася тенденція до звуження кола суб'єктів професійного спілкування у медичній сфері; часто досліджувані обмежувалися лише характеристиками пацієнтів як об'єктів медичного консультування. Однак після формувального етапу експерименту учасники експериментальної групи більш широко та об'єктивно визначають суб'єктів фахової комунікації медиків (високий рівень збільшився з 11,73% до 21,79%). Тобто проведена педагогічна корекція знань студентів щодо особливостей спілкування фахівців зі спеціальності «Медсестринство» дозволяє студентам більш широко, різнобічно та глибоко ставитися до суб'єктів комунікативної взаємодії.

Високий рівень вибору адекватних і різноманітних стратегій комунікативної взаємодії у студентів експериментальної групи збільшився до 21,23% досліджуваних (у контрольній групі відповідний показник становить 13,20%). Ми пов'язуємо це як із зростанням когнітивного компонента соціально-комунікативної компетентності студентів, так і з оволодінням ними новими конструктивними навичками спілкування у процесі вивчення

гуманітарних дисциплін, організованому відповідно до теоретично обґрунтованих умов. Введення студентів у різноманітні ситуації комунікативної взаємодії, організація під час навчання діалогового спілкування сприяє засвоєнню молоддю стратегій ефективного спілкування.

Узагальнення результатів аналізу студентських есе дозволяє нам сформулювати висновок, що високий рівень соціально-комунікативної компетентності учасників експериментальної групи зріс у ході формувального етапу з 12,29% до 22,35% майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Досліджувані експериментальної групи демонструють збільшення якості знань щодо цінностей та цілей фахових комунікацій, а також наявність моделей конструктивної поведінки з різними суб'єктами праці у змінених умовах. У контрольній групі досліджуваний показник не змінився і становить 12,18% досліджуваних.

Аналіз результатів експериментальної роботи підтверджує ефективність упровадження моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», оскільки кожен із її змістових компонентів (мотиваційно-вітагенний, когнітивний, поведінковий, рефлексивний) набув позитивної динаміки якісних та кількісних показників, що доведено методами математичної статистики.

Так, в експериментальній групі кількість студентів низького рівня зменшилася як в цілому, так і стосовно кожного з компонентів соціально-комунікативної компетентності (мотиваційно-вітагенний компонент – з 29,61% до 3,91%, когнітивний компонент – з 21,79% до 4,47%, поведінковий компонент – з 19,55% до 3,36%, рефлексивний компонент – з 28,49% до 2,23%). Водночас, кількість студентів середнього та високого рівнів суттєво збільшилась (мотиваційно-вітагенний компонент – середній з 52,51% до 63,13% та високий з 17,88% до 32,96%; когнітивний компонент – середній з 57,54% до 65,92% та високий з 20,67% до 29,61%; поведінковий компонент – середній з 64,25% до 64,80% та високий з 16,20% до 31,84%; рефлексивний

компонент – середній з 54,19% до 67,60% та високий з 17,32% до 30,17%. У контрольних групах позитивна динаміка недостатньо виражена (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Динаміка рівня сформованості компонентів соціально-комунікативної компетентності у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»

% та абсолютне значення	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
	<i>Мотиваційно-вітагенний компонент</i>											
абс	53	94	32	7	113	59	58	102	37	57	101	39
%	29,61	52,51	17,88	3,91	63,13	32,96	29,44	51,78	18,78	28,93	51,27	19,80
	<i>Когнітивний компонент</i>											
абс	39	103	37	8	118	53	44	112	41	42	115	40
%	21,79	57,54	20,67	4,47	65,92	29,61	22,34	56,85	20,81	21,32	58,38	20,30
	<i>Поведінковий компонент</i>											
абс	35	115	29	6	116	57	40	124	33	43	119	35
%	19,55	64,25	16,20	3,36	64,80	31,84	20,30	62,94	16,75	21,83	60,41	17,77
	<i>Рефлексивний компонент</i>											
абс	51	97	31	4	121	54	57	105	35	52	109	36
%	28,49	54,19	17,32	2,23	67,60	30,17	28,93	53,30	17,77	26,40	55,33	18,27

Діагностика соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» передбачає вивчення окремих компонентів системи, що було здійснено вище, та інтеграцію одержаних результатів у досліджуваний показник (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності
майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на
констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констату- вальний		Формуваль- ний		Констату- вальний		Формуваль- ний	
	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %	Кіль- кість	у %
Високий	31	17,32	56	31,28	34	17,26	38	19,29
Середній	99	55,31	112	62,57	110	55,84	111	56,35
Низький	49	27,37	11	6,15	53	26,90	48	24,36
<i>Усього</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>179</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>	<i>197</i>	<i>100</i>

Узагальнені результати повторної діагностики рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» свідчать про ефективність проведеної на формувальному етапі роботи. Так у експериментальній групі досліджуваних діагностовано перерозподіл студентів за рівнями соціально-комунікативної компетентності: високий рівень компетентності зріс з 17,32% до 31,28%; середній – з 55,31% до 62,57%; низький рівень знизився з 27,37% до 6,15% (див. рис.3.4). Отже, можемо констатувати, що кількість студентів з високим рівнем зросла у цілому на 13,96 %; з середнім – на 7,26 %; з низьким рівнем зменшилася на 21,22 %. У контрольній групі подібної динаміки не відзначено.

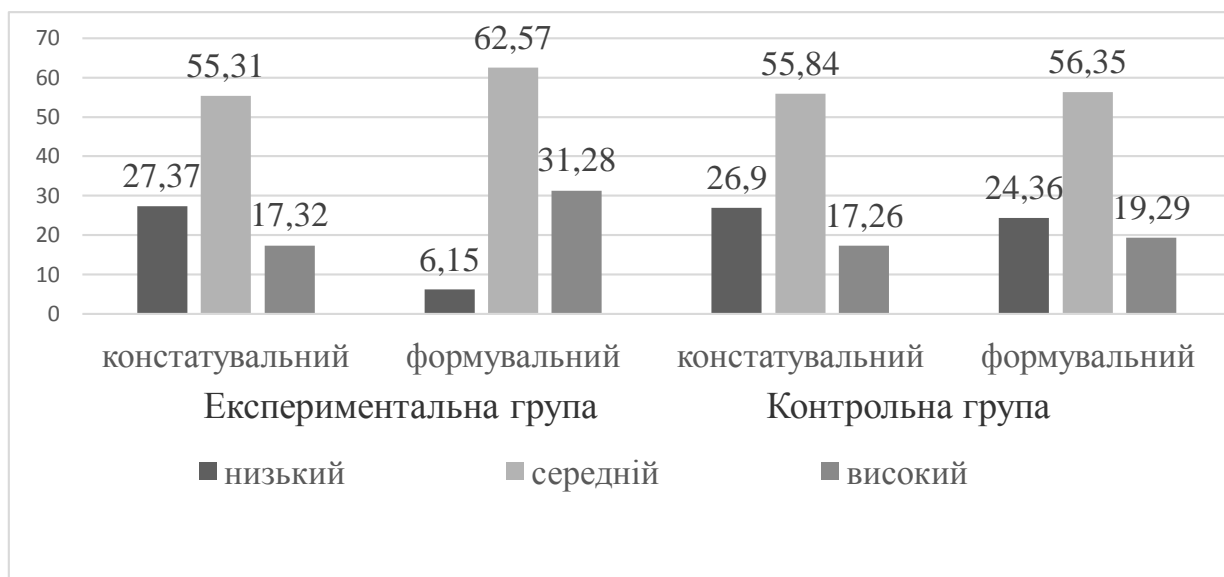


Рис. 3.4. Розподіл майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» за рівнями соціально-комунікативної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (у % на констатувальному та формуальному етапах)

Таким чином, проведена на формуальному етапі педагогічного експерименту діяльність із упровадження методики реалізації моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін є ефективною, оскільки дозволяє підвищити результативність професійної підготовки студентів як за окремими складовими (мотиваційно-вітагенним, когнітивним, поведінковим, рефлексивним компонентами), так і системно – підвищити рівень соціально-комунікативної компетентності студентської молоді.

На формуальному етапі експерименту нами також застосовувався метод математичної статистики (критерій кутового перетворення Фішера ϕ^*) для перевірки достовірності одержаних даних. Гіпотезами статистичної перевірки виділено: 1) H_0 – після формуального етапу кількість учасників з високим рівнем соціально-комунікативної компетентності у контрольних і експериментальних групах не є статистично значущою; 2) H_1 – кількість досліджуваних з високим рівнем соціально-комунікативної компетентності

після формувального етапу в експериментальній групі значно більша, ніж у контрольній. Обрахуємо повторно емпіричні значення $\varphi_{емп}^*$.

Таблиця 3.14.

Узагальнені результати формувального етапу експерименту

Групи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Усього
	кількість	у %	Кількість	у %	
Експериментальна	56	31,28	123	68,72	179
Контрольна	38	19,29	159	80,71	197
Усього	94		282		376

Аналогічно до п.3.2 визначаємо експериментальні значення кутів φ :

$$\varphi_1(31,28\%) = 1,186 ,$$

$$\varphi_2(19,29\%) = 0,908 .$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,186 - 0,908) \cdot \sqrt{\frac{179 \cdot 197}{179 + 197}} = 0,278 \cdot 9,6842 = 2,6922$$

Критичні значення критерію: $\varphi_{кр}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05)$ і $\varphi_{кр}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01)$.

Порівняння критичних і емпіричних значень свідчить, що $\varphi_{емп}^* \geq \varphi_{кр}^*$, тобто H_0 відхиляється, приймається H_1 . Це підтверджує статистичну значущість результатів упровадження моделі й педагогічних умов у процес вивчення гуманітарних дисциплін експериментальних груп, де кількість учасників з високим рівнем соціально-комунікативної компетентності є вищою, аніж у контрольній.

Отже, мета педагогічного експерименту досягнута, гіпотеза підтверджена.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено програму педагогічного експерименту, в якому незалежною експериментальною змінною виступили модель та педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» і методика її впровадження у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Дослідно-експериментальна

робота була спрямована на перевірку їх впливу на результативний компонент моделі – рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності студентів. Відповідно, описано мету, гіпотезу, завдання, етапи, експериментальну й методичну бази дослідження; визначено взаємозв'язок емпіричної частини дисертаційної роботи з одержаними висновками теоретичного аналізу структури соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Аналіз стану сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін відбувався на констатувальному етапі експерименту. Було встановлено, що лише 20% досліджуваних володіють високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності, а саме 19,55% у експериментальній та 19,80% – у контрольній групах. У переважній більшості студентів (55,31% і 55,33% в обох групах відповідно) фіксується середній рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності. Майже кожний четвертий студент (25,14% у експериментальній та 24,87% у контрольній групах) має низький рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності. Це підтверджує актуальність обраної проблеми дослідження та визначило потребу в розробці системних педагогічних перетворень, які дозволили впливати на формування соціально-комунікативної компетентності студентів як важливого результату професійної підготовки.

Відповідно, на формувальному етапі експерименту в процес вивчення гуманітарних дисциплін студентів експериментальної групи було впроваджено модель і педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Повторна діагностика рівня соціально-комунікативної компетентності була спрямована на перевірку ефективності та доцільності такого впливу засобами порівняння результатів контрольної й експериментальної груп. Інтеграція результатів

повторної діагностики рівня сформованості досліджуваної компетентності засвідчує ефективність проведеної на формувальному етапі роботи, оскільки в експериментальній групі досліджуваних діагностовано перерозподіл студентів за рівнями соціально-комунікативної компетентності: високий рівень компетентності зріс з 19,55% до 31,28%; середній – з 55,31% до 62,57%; низький рівень знизився з 25,14% до 6,15% (див. рис.3.4). У контрольній групі подібної позитивної динаміки не виявлено.

Тобто системність упроваджених моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності, застосування діалогічних, інтерактивних, неформальних методів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволяють підвищити рівень мотивації, знань та умінь, що забезпечують компетентність майбутніх фахівців у спілкуванні³³⁴. Основний зміст третього розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [238, 239, 245].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволило сформулювати наступні висновки:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі обґрунтовано провідні наукові підходи до дослідження та принципи професійної підготовки фахівців (фундаменталізації, системності, науковості,

³³⁴Самборська, Н.М., 2018. Результати моніторингу ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін. В: *EASTERN EUROPEAN STUDIES: ECONOMICS, EDUCATION AND LAW: Proceedings of the International Scientific Conference*. Burgas: Publishing House FLAT Ltd-Burgas, Volume II, June 7-8, 2018.

доступності). Доведено, що на рівні загальнофілософської методології розгляду досліджуваної компетентності доцільним є реалізація *системного підходу*; на рівні загальнонаукової методології – *компетентнісного та діяльнісного*; на рівні часткової методології – *психологічних теорій особистості*, які інтерпретують комунікативні процеси в її розвитку, та сукупності методів, застосованих у процесі реалізації провідних завдань наукового пошуку. Підтверджено, що компетентнісний підхід є системоутворювальним у межах дослідження, оскільки дає можливість науково обґрунтувати процес формування соціально-комунікативної компетентності та спроектувати його модель.

Проаналізовано специфіку змісту професійної підготовки у медичних коледжах та інститутах, зокрема її гуманітарну складову. З'ясовано, що серед гуманітарних дисциплін особливого соціально-комунікативного значення надається іноземній мові та іноземній мові за професійним спрямуванням як дисциплінам, вивчення яких дозволяє формувати соціально-комунікативну компетентність не лише у просторі рідної мови. Зазначене суттєво розширює коло соціально-комунікативних знань, умінь і навичок майбутніх медичних фахівців та їх комунікативний ресурс на вітчизняному та зарубіжному ринку праці.

2. У результаті науково-теоретичного пошуку з'ясовано особливості наукових підходів до тлумачення поняття «компетентність». Соціально-комунікативну компетентність майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство» у межах дослідження визначено як динамічну сукупність соціально-комунікативних знань, умінь, досвіду та особистісних якостей і здібностей, що забезпечують інтеграцію фахівця у сферу соціальних комунікацій та його успішну професійну самореалізацію в системі охорони здоров'я.

Охарактеризовано структуру соціально-комунікативної компетентності у поєднанні таких компонентів: мотиваційно-вітагенного, когнітивного, поведінкового, рефлексивного. Визначено критерії (цілемотиваційний,

пізнавальний, діяльнісний, оцінно-результативний), показники та рівні (високий, середній, низький) її сформованості у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

3. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (формування позитивної мотивації студентів до розвитку соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення авторських науково-методичних матеріалів соціально-комунікативного змісту; внесення змін до змісту викладання гуманітарних дисциплін та запровадження нових спеціальних курсів; упровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності на заняттях з гуманітарних дисциплін; моніторинг ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі (інституті)).

З'ясовано, що їх упровадження забезпечує ефективність формування досліджуваної компетентності.

4. Розроблено авторську модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», що включає наступні блоки: цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний. Для перевірки її ефективності впроваджено відповідну методику реалізації, що має поетапний механізм дії (мотиваційний, адаптаційний, реалізаційний, оцінно-рефлексивний) і складається з цілісного, завершеного і систематизованого комплексу форм і методів формування означеної компетентності в умовах медичних коледжів (інститутів). Доведено, що реалізація моделі набуває ефективності за умови використання як традиційних (лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, самостійна робота студентів), так й інноваційних (інтерактивні заняття з гуманітарних дисциплін, практичні заняття взаємного навчання, практикуми-диспути,

семінари-аукціони, імітаційно-моделюючі ігри, лекції-візуалізації, бінарні лекції, заняття-тренінги, кейс-методики) форм, методів та засобів навчання. Окреслено місце і роль спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я» у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Узагальнені результати повторної діагностики рівня сформованості означеної компетентності на формувальному етапі роботи засвідчують, що в експериментальних групах позитивна динаміка простежується в показниках всіх компонентів досліджуваної компетентності. Найбільш показовим є зростання показників мотиваційно-вітагенного та поведінкового компонентів, які збільшилися майже вдвічі. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. Отже, мету педагогічного експерименту досягнуто, гіпотезу підтверджено.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». На подальшу увагу заслуговують: розробка інноваційних та інтерактивних технологій формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я; питання розвитку означеної компетентності в системі післядипломної медичної освіти; проблеми та ризики формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників у системі неформальної та інформальної освіти й ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абызов, А.Г., Андронов, И. С. и Егорова, Л. Б., 2015. *Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла*. Санкт-Петербург: СПбУУиЭ.
2. Айзенбарт, М.М., 2017. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність» у сучасній науковій парадигмі. «*Young Scientist*», № 4.3 (44.3), April, с. 1-4.
3. Александрова, С.А. укл., 2008. *Тексти лекцій з дисципліни «Професійно-комунікативна компетентність»*. Харків: ХНАМГ.
4. Алексюк, А.М., 1994. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів). *Проблеми вищої школи: наук.-метод. зб.* Київ: Інститут системних досліджень освіти, вип.79, с.3-6.
5. Алексюк, А.М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів*. Київ: Либідь.
6. Алексеева, Г.М. *Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності*. [online]. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2011_20/files/P2011_13.pdf> [Дата звернення 6 жовтня 2016].
7. Ананьев, Б.Г. 2001. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.
8. Андерсен, Дж. 2000. *Когнитивная психология*. Москва: Питер.
9. Андреева, Г.М. 2001. *Социальная психология: учеб. для вузов*. Москва: Аспект Пресс.
10. Андрійчук, О.Я., 2004. *Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Волинський ін-т післядипломної педагогічної освіти.

11. Андрущенко, В.П., 2005. *Філософський словник соціальних термінів*. Харків: РИФ.
12. Антонова, О.Є., 2001. Словник базових понять курсу «Педагогіка». В: О.А. Дубасенюк, ред. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навч. посіб. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет.
13. Антонова, О.Є. та Маслак, Л.П., 2011. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 81-109.
14. Архипова, С.П., 2004. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, № 2, с. 9-19.
15. Атанов, Г.А., 2002. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 84-88.
16. Атватер, И. 2003. *Я вас слушаю*. Москва: Экономика.
17. Ахмерова, Н.М., 2003. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога. *Педагогика*, № 5, с. 55-60.
18. Бабаян, Ю.О. и Нор, К.Ф., 2013. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки*, № 2 (139), с. 22-26.
19. Байдацька, Н.М., 2006. Моніторинг змісту педагогічної діяльності як фактор впливу на навчально-виховний процес професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі недержавної форми власності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, вип. 81, с. 38-40.
20. Байдацька, Н.М., 2007. *Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

21. Балдинюк, О., 2010. Розвиток дитини як суб'єкта спілкування засобами художньо-мистецького середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 35, с. 186-192.
22. Баранюк, В.В., 2013. Сутнісна характеристика професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, № 1 (7), с. 24-28.
23. Баркасі, С., 2012. Соціальна перцепція у професійній діяльності вчителів-філологів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*, вип. 175, ч. 2, с. 133-140.
24. Барт, Р., 1989. *Избранные работы*. Перевод с французского, сост., общ. ред. и вступ. статья Г.К. Косикова. Москва: Прогресс.
25. Басов, М.Я. 2007. *Общие основы педологии*. Москва: Алетейя.
26. Бастрикова, Е.М. 2004. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. В: *Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект*. Казань: Казан. гос. ун-т, с. 34-39.
27. Белкин, А.С. 1991. *Ситуация успеха. Как ее создать*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.
28. Белкин, А.С. и Жукова Н.К., 1999. *Витагенное образование: Голографический подход*. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, Департамент психол.-пед. образования, Центр образовательных технологий.
29. Березин, Ф.Б., 2015. *Фрустрационная интолерантность и реализованная лабильность*. [online]. Режим доступа: <http://berezin-fb.su/emocionalnyj_stress_i_stressoustojchivost/frustracija_i_frustracionnaja_naprjazhennost/> [Дата звернення 20 грудня 2017].
30. Бермус, А.Г., 2005. *Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании*. [online] Интернет-журнал «Эйдос». 10 сентября. Режим доступа: <<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>>. [Дата звернення 12 грудня 2014].

31. Бибик, С.П., Сюта, Г.М. та Ярмоленко, С.Я., ред. 2005. *Словник іношомовних слів*. Харків: Фоліо.
32. Биктагиров, К.Л., 1973. *Дидактические условия обучения татарскому языку*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Казанский государственный университет.
33. Блажук, О.А., 2011. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*, № 4, с. 4-7.
34. Блауберг, И.В. 1997. *Проблема целостности и системный подход*. Москва: Эдиториал УРСС.
35. Блауберг, И.В. и Юдин, Э.Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.
36. Блауберг, И.В., Садовский, В.Н. и Юдин, Э.Г., 1967. Системный подход в социальных исследованиях. *Вопросы философии*, № 9, с. 12-31.
37. Божович, Е.Д. и Шеина, Е.Г., 1999. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков. *Психологическая наука и образование*, № 2, с. 64-76.
38. Божович, Л.И., 1981. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности. В: Л. И. Анцыферова, отв. ред. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», с. 257-284.
39. Бойко, А.Е., 2013. Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, вип. 17(1), с. 104-111.
40. Большая психологическая энциклопедия. [online] Режим доступа: <http://slovarionline.ru/bolshaya_psihologicheskaya_entsiklopediya/page/pattern.4314> [Дата звернення 7 жовтня 2015].

41. Болюбаш, Н.М., 2010. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle. [online] *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 3 (17). Режим доступу: <<http://www.ime.edu-ua.net/em.html> [Дата звернення 12 вересня 2016].
42. Бондар, С., 2003. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*, № 2, с. 8-9.
43. Бонуэлл, Ч., 2006. Непрерывность активного обучения: выбор видов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории. В: М.А. Гусаковский, отв. ред. [и др.]. *Дидактика высшей школы: сб. рефератов*. Минск: БГУ, с. 58-77.
44. Бориснев, С.В. 2003. *Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
45. Борисова, О.Н. и Карасева, Л.А., 2009. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. *Вестник Тверского государственного университета*, № 30, с. 85-93.
46. Братанич, О.Г., 2001. *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи*. Кандидат наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.
47. Булах, І.Є. 1995. *Комп'ютерна діагностика навчальної успішності*. Київ: ЦМК МОЗ України, ІДМУ.
48. Бурлачук, Л.Ф. и Коржова, Е.Ю., 1998. *Психология жизненных ситуаций: учебное пособие*. Москва: Российское педагогическое агентство, 263 с.
49. Бусел, В.Т., уклад. та голов. ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови: Близько 170000 сл. та словосполучень*. Київ–Ірпінь: Перун.
50. Бюлер, К. 2000. *Теория языка. Репрезентативная функция языка*. Москва: Наука.

51. Вайнола, Р.Х., 2006. *Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
52. Введенский, В.Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*, № 10, с. 51–55.
53. Веденов, А.В., 1967. Потребность в общении. *Советская педагогика*, № 9, с. 7-9.
54. Вербицкий, А.А., 1991. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: метод. пособие. Москва: Высшая школа.
55. Верховна рада України, 2002. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доповненнями). [online] *Відомості Верховної Ради України*, № 36. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>> [Дата звернення 25 червня 2017].
56. Винер, Н., 1983. Информация, язык и общество. *Кибернетика*. Москва: Наука, с. 12-38.
57. Винер, Н., 1983. *Кибернетика, или управление и связь в животном и машине*. Перевод с английского. Москва: Высшая школа.
58. Виноградова, И. А. 2002. *Коммуникативная компетентность в социализации личности*: автореф. дисс. кандидата социол. наук. Нижний Новгород: Нижненовгородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского.
59. Вишпольська, В.Ф., 2008. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. *Вісник Запорізького національного університету*, № 1. с. 57-61.
60. Вітвицька, С.С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.
61. Вітвицька, С.С., 2011. В: Дубасенюк О.А., ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 244-266.

62. Власкина, И.В., 2013. Корреляции профессионально важных качеств и эффективности профессиональной деятельности работников сферы «Человек–Человек». *Образование и наука*, № 3 (102), с. 75-87.
63. Выготский, Л.С., 2005. *Лекции по психологии*. Москва: Изд-во ЭКСМО.
64. Вятютнев, М.Н., 1986. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы*. Москва: Наука, с. 34-82.
65. Галицька, М.М., 2015. Складові комунікативної компетентності *Освітологічний дискурс*, № 2 (10), с. 39–48.
66. Гетманцев, О.В., 2011. Системний підхід у науці цивільного процесуального права. *Науковий вісник Чернівецького університету*, вип. 597: Правознавство, с. 69-73.
67. Гойхман, О.Я. и Надеина, Т.М., 1997. *Основы речевой коммуникации*. Москва: Инфра-М.
68. Головань, М.С., 2008 *Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду*. [online]. Режим доступу: <http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf> [Дата звернення 15 березня 2015].
69. Головаха, Е.И., 1988. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Київ: Наукова думка.
70. Гончаренко С. У., 2000. *Професійна освіта: Словник: навч. посібник*. В: Н. Г. Ничкало, ред. Київ: Вища школа, с.184
71. Гончаренко, С. та Кушнір В., 2002. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України*. Київ, вип. 4, с. 15-22.
72. Гончаренко, С., Кушнір, В. та Кушнір, Г., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, № 4, с. 2-10.

73. Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
74. Гончаренко, С.У. 2010. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
75. Гончарова, О.Н., 2007. *Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей*. Доктор наук. Киев: Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова.
76. Гончарова-Горянська, М.В., 2004. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*, № 7-8, с. 34-36.
77. Гордон, Д. и Майерс-Андерсон, М., 2005. *Феникс. Терапевтические паттерны Милтона Эриксона*. Перевод с английского. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК.
78. Гошовська, В. А. та ін. укладач., 2016. *Комунікації в публічному управлінні: аспекти організаційної культури та ділового спілкування* : навч. посіб. Київ: К.І.С., 130 с. (Серія «Бібліотечка лідера місцевого самоврядування»).
79. Громов, И.А., Мацкевич, А.Ю. и Семенов, В.А., 1996. *Западная теоретическая социология*. Санкт-Петербург: СПбУ.
80. Гуревич, Р.С., 1996. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Київ, ч. II, с. 95-97.
81. Гуцан, Т.Г. *Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників*. [online] Режим доступу: <<http://intkonf.org>>. [Дата звернення 27 червня 2016].
82. Давыдов, В.В., 1990. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Москва: Политиздат, с. 143-156.

83. Дахин, А.Н., 1997. Педагогический мониторинг: концепция и применение. *Школьные технологии*, № 3, с. 39-42.
84. Дегтяр, Г.О., 2004. Чинники формування рефлексивної культури студентів. Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка*: зб. наук. праць. Харків: Стил-Іздат, с. 36-42.
85. Деркач, А.М., 2012. *Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
86. Добренев, В.И. и Кравченко, А.И. *История зарубежной социологии*. [online] Режим доступа: <<https://refdb.ru/look/1222867-pall.html>> [Дата звернення 15 січня 2016].
87. Добрович, А.Б., 1987. *Воспитателю о психологи и психогигиене общения*. Москва: Просвещение.
88. Добротвор, О.В., 2013. Комуникативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*, вип. 3, с. 57-66.
89. Дубасенюк, О.А. та Вознюк, О.В., 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
90. Дьюї, Дж., 2003. *Досвід і освіта*. Переклад з англійської М. Василечко. Львів: Кальварія.
91. Дьяченко, В.К. 1991. *Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы*. Москва: Просвещение.
92. Емельянов, Ю.Н. 1999. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности*. Санкт-Петербург: Питер.
93. *Енциклопедія сучасної України (ЕСУ)*. 2014. [online] Режим доступа: <<http://esu.com.ua>>. [Дата звернення 15 червня 2016].

94. Есенкова, Т.Ф., Мишин, С.Н. и Елисеев, В.В., ред. 2000. *Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом*: методическое пособие. Ульяновск: ИПК ПРО.

95. Єщенко, Т.А. 2016. *Мовленнєва комунікація лікаря*: [практикум з курсу за вибором для студентів денної форми навчання другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина»]. Львів: Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького.

96. *Житомирський медичний інститут*. [online] Режим доступу: <<http://www.zhim.org.ua/about.php>>. [Дата звернення 27 квітня 2018].

97. Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А. и Растянников, П.В., 1991. *Диагностика и развитие компетентности в общении*: практ. пособие. Киров: ЭНИОМ.

98. Жукович-Дородних, Н.М., 2009. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія Філософія. Педагогіка. Психологія*, № 3, с. 80-85.

99. Заброцький, М.М. та Максименко, С.Д., 2000. *Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування*. Київ–Житомир: Волинь.

100. Загвязинский, В. и Агафонов, Р., 2001. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: АСАДЕМА.

101. Загвязинский, В.И., 1987. *Педагогическое творчество учителя*: монография. Москва: Педагогика.

102. Зарубінська, І.Б., 2011. *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю*. Доктор наук. . Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана.

103. Захарова, А.В. 1998. *Генезис самооценки*. Тула: Тульский государственный педагогический университет.

104. Зверинцев, А.Б. 1997. *Коммуникационный менеджмент*. Санкт-Петербург: Союз.
105. Зернецька, О.В. 1999. *Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини*. Київ: Освіта.
106. Зимняя, И.А., 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
107. Зобенько, Н.А., 2001. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах класичного університету. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*, вип. 29, с. 48-52.
108. Ивин, А. А. и Никифоров, А. Л. , 1997. *Словарь по логике*. Москва: ВЛАДОС.
109. Изаренков, Д.И., 1990. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*, №4. с. 54–60.
110. Ильин, Е.П. 2009. *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург: Питер.
111. Ильин, Е.П. 2008. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
112. Казарцева, М.О., 1999. *Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие*. 2-е изд. Москва: Флинт, Наука.
113. Калінін, В.О., 2005. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка.
114. Кан-Калик, В.А. , 1987. *Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя*. Москва: Просвещение.
115. Кан-Калик, В.А., 1995. *Грамматика общения*. Москва: Роспедагенство.

116. Карпова, Л.Г., 2003. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*. Кандидат наук. Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.
117. Карпова, Л.Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Харків: ХДПУ ім. Г.С. Сковороди.
118. Касториадиус, К., 2003. *Воображаемое установление общества*. Перевод с франц. Москва: ГНОЗИС Логос, 479 с.
119. Квасова, О.Г., 1999. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового ВУЗа. *Іноземні мови*, № 1, с. 32-33.
120. Кидрон, А.А., 1979. Умение общаться как фактор взаимодействия. *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании*: сб. тезисов. Таллин, с.110.
121. *Класифікатор професій ДК 003:2010* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> [Дата звернення 2 червня 2017].
122. Коблянская, Е.В., 1995. *Психологические аспекты социальной компетентности*. Кандидат наук. Санкт-Петербургский государственный университет.
123. Коваль, Л.В., 2009. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: [монографія]. Донецьк: Юго-Восток, с. 46
124. Ковальова, О.А., 2014. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, №11(30), с. 27-33.
125. Коджаспирова, Г.М., 2004. *Педагогика*: Учебник. - Москва: Гардарики, 528 с.

126. Козлова, Н. Б., 2003. *Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Магнитогорск: МаГУ.
127. Колісник-Гуменюк, Ю. І. , 2012. *Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Вінниця: Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського.
128. Конаржевский, Ю. А., 1996 *Система. Урок. Анализ.* Псков: ПОИПКРО.
129. Конецкая, В. П., 1997. *Социология коммуникации.* Москва: МУБиУ.
130. Коновалова, Т. Ю., 2004. *Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы ее развития*: автореф. дис. кандидата психол. наук. Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова.
131. Коновальчук, І.І., 2014. Стан реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Вип. 38 (91), с. 428-436.
132. Коржувев, А.В. и Попков, В.А., 2003. *Традиции в высшем профессиональном образовании.* Москва: Изд-во МГУ.
133. Коробович, Л.П., 2011. *Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: НАПН України, Університет менедж. освіти.
134. Косенко, Ю.В., 2011. *Основи теорії мовної комунікації*: навч. посіб. Суми: Сумський державний університет.
135. Кочубей, А.В., 2013. Інноваційні методи викладання гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*: зб.наук.пр., вип.7 (50), с. 81-84.

136. Краевская, О., 2015. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения. [online] Режим доступа: <http://pro-psichology.ru/socialnopsixologicheskie-fenomeny/133-kommunikativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.htm> [Дата звернення 26 березня 2015].
137. Кремень, В. Г. 2002. Виступ Міністра освіти і науки України, Президента АПН України, академіка НАН України В.Г.Кременя на науковій ювілейній сесії Академії педагогічних наук, присвяченій 10-річчю АПН 19.12.2002 року. [online] Режим доступа: <<http://archive.ndiuv.org.ua/fulltext.html?id=548>> [Дата звернення 12 вересня 2016].
138. Кремень, В. Г., 2006. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*, № 45-46, с. 6–7.
139. Кричевский, Р.Л. и Митина Л. М., 1996. *Профессиональная социализация личности: Проблемы профессиональной социализации*. Тула, 1996, 167с.
140. Кругляк, М. І., 2004. Об'єктивність у соціальних та природничих науках. *Вісник Київського національного університету імені Т.Г.Шевченка*, вип. № 75, с.146-149.
141. Кубанов, Р., 2014. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип 49, с. 13-18.
142. Кудрявцева, Т.О. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій в професійній діяльності, [online] Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Pedagogica/2_86527.doc.htm> [Дата звернення 4 лютого 2016].
143. Кузнецов, Ю.Ф., 2006. Деятельностный подход к обучению и основные категории педагогики. *Специальное образование*, №6, с. 29-38.

144. Кузнецова, И.В., 1999. *Потребность человека в эмоционально-доверительном общении*. Санкт-Петербург: Питер.
145. Кузнецова, І.В. , 2004. *Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів*. Кандидат наук. Харків: Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди.
146. Кузьмина, Н.В., 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 119 с.
147. Кукушин, В.С., ред., 2010. *Педагогические технологии* : учеб. пособ. 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Издательский центр “МарТ”, 333 с.
148. Куликов, Л.Н., ред., 2008, Тест-опросник «Социально-коммуникативной компетентности». *Исследование гуманитарной культуры студентов: сборник диагностических методик*. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, с. 24-30.
149. Кулюткин, Ю.Н. и Бездухов, В.П., 2002. *Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя*. Самара: СамГПУ.
150. Куницына, В.Н., 1995. Социальный интеллект и социальная компетентность. *Теоретические и прикладные аспекты психологии*. №1, с.195-200.
151. Куницына, В.Н., Казаринова, Н. В. и Погольша, В. М. , 2001. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер.
152. Кусик, Н.Л. і Багдік'ян С.В., 2011. Система управління якістю освітньої організації: загальні та специфічні характеристики. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності: зб. наук. пр. Т. 2*. Маріуполь: ПДТУ с. 74–77.
153. Кучугурова, Н.Д., 2000. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. Москва, с. 360-362.
154. Кэмпбелл, Д.Т., 1979. Социальные диспозиции индивидов и их групповая функциональность: эволюционный аспект. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. – Москва: Знание, с.41-58.

155. Леви-Стросс, К., 2001. *Структурная антропология*. Перевод с французского В. В. Иванова. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 512 с.
156. Леонтьев, А.А., 2005. *Психология общения*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия».
157. Леонтьев, А.Н., 1977. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд-е. Москва: Политиздат, с.19.
158. Леонтьев, А.Н., 1983. *Избранные педагогические произведения*. В 2т., Москва: Педагогика, т.1.
159. Лепіхова, Л., 2004. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. *Вища освіта України*, №3, с. 87–102.
160. Лисин, М. И. 1986. Проблема онтогенеза общения. Москва: Наука.
161. Лісовий, М.І., 2006. *Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського.
162. Лобанова., А.С., ред. 2001. *Інформоенергетичні технології адаптаційних процесів на початку 111-го тисячоліття*: зб. наукових праць. Кривий Ріг – Київ: ЗАТ “ЗТНВФ «КОЛО», с. 262
163. Лодатко, Є.О., 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*. Слов’янськ: СДПУ.
164. Лодатко, Є.О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*: 2-х тт, вип 3, т. 1, с. 339–344.
165. Лодатко. Є.О., 2008. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів. *Рідна школа*, № 3-4 (939–940), с. 13-20., с.14
166. Локтионов, М.В., 2000. *Системный подход в менеджменте*: [монография] Москва: Генезис, с.141.
167. Локшина, О. Трансформація змісту шкільної освіти в країнах Євросоюзу, [online] Режим доступу: [http:](http://)

<library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2009/2009_1_12.pdf> [Дата звернення 5 червня 2016].

168. Ломов, Б.Ф., 1976. Общение и социальная регуляция поведения индивида. *Психологические проблемы регуляции поведения*. Москва: Наука, с.64-93.

169. Лотова, И.П., 1999. *Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб*. Москва: МГСУ «Союз».

170. Лук'янчук, Н.В. та Климова, Н.А., ред. 2014. *Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник*. Київ : Інститут обдарованої дитини.

171. Лукьянова, М.И. 2001. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. №10, с. 56-61.

172. Луначек, В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава та суспільство*, с.155-162.

173. Майоров, А.Н., 1998. *Мониторинг в образовании*. Санкт-Петербург: Изд-во Образование-Культура

174. Максимова, О.О., 2016. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О. Максимова. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, вип. 20 (1–2016), ч.2, с. 229–234.

175. Маркова, А.К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, №8, с. 82-88.

176. Маркова, А.К., 1994. *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение.

177. Маркова, А.К., 1996. *Психология профессионализма*. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», с.34-35

178. Мейтарчан, С.Ю., 2010. Розвиток комунікативної компетентності у ході професійної соціалізації майбутніх менеджерів. *Вісник НТУУ КПІ. Серія Філософія. Психологія. Педагогіка*, вип. 3, с. 136-139.
179. Мельник, Е.И., 2004. Содержание коммуникативной компетентности педагога. *Психология и школа*, №4, с. 37–59.
180. Ментс, Морри ван., 2001. *Эффективный тренинг с помощью ролевых игр: теория и практика ролевых игр. Психодрама, социодрама. Интерактивные ролевые игры. The Effective use of Role-play*. Санкт-Петербург: Питер, с.34
181. Метаева, В.А., 2006. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*, №3, с. 57-61.
182. Мид, Дж., 1994. — От жеста к символу. *Американская социологическая мысль*. Москва: МГУ, 314 с.
183. Мирошниченко, А.А., 2010. Семантическое структурирование социально- педагогических ситуаций, *Вестник Ижевского государственного технического университета*, № 1, с. 163-166.
184. Михайлов, Ф.Т. 1976. *Загадка человеческого «Я»*. Москва: Просвещение.
185. Михайлова ,Э.А.,1999. *Кейс и кейс-метод*. Москва: Центр марк. исслед. и менежд.
186. Михеев, В.И., 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. 3-е изд. стереотип. Москва: КомКнига.
187. Мичковська, В.Р., 2000. *Прийоми та методи організації самостійної роботи суб'єктів навчання на заняттях і поза аудиторією*: зб. наук. праць № 11., ч. 2. Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, с. 203–211.
188. Моисеева, А.А., 2004. *Основы теории коммуникации: учебное пособие*. Томск: ТГУ, с.11-12.
189. Молчанов, С.Г., 2001. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников.

[online] Режим доступу: <http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf> [Дата звернення 10 грудня 2016].

190. Морозова, Т.Ю., 2005. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу*, № 3, с. 5-11.

191. Моррис, Ч.У., 1983. Основания теории знаков. *Семиотика*. Москва: Радуга.

192. Мудрик, А.В., 2004. *Социализация человека: учебное пос. для студ. высш.уч.заведений*. Москва: Академия.

193. Нагач, М.В., 2008. *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. канд. пед. наук*. Університет менеджменту освіти АПН України (Київ).

194. Нагорна, Н.В., 2007. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*, № 1-2 (11-12), с. 266–268.

195. Назаренко, Н.С., 2008. *Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Кандидат наук*. Київ: Інститут вищої освіти.

196. Назаров, М.М., 2002. *Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований*. Москва: Владос.

197. Нестеров, В.В. и Белкин. А.С., 2003. *Педагогическая компетентность*. Екатеринбург: Учеб. книга.

198. Новосад, В.П. та Селіверстов Р.Г., уклад., 2008. *Методологія експертного оцінювання: конспект лекцій*. Київ: НАДУ, с.12-13.

199. Овчарук, О. В. ред., 2004. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.», с. 47.

200. Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 6-15.

201. Огурцов, А.П. и Юдин, Э.Г., 1972., Деятельность. В: А. М. Прохоров., ред. *Большая Советская Энциклопедия: в 30 т.* Изд-е 3-е. Москва: Советская энциклопедия, т.8., с.180.
202. Ортинський, В.Л., 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури.
203. П'янківська, І.В. 2008. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. [online] Режим доступу: <<http://eprints.oa.edu.ua/627/1/vyznachennja.pdf> > [Дата звернення 4 березня 2015].
204. Павлова, Л.Г., 1991. *Спор, дискуссія, полеміка*: кн. для учаснихся ст. кл. серед. шк. Москва: Просвещение.
205. Пасько, В.В., 2002. *Наукове обґрунтування сучасної системи підготовки кадрових ресурсів військової медицини в Україні*: автореф. дис. доктора мед. наук. Київ: Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця.
206. Петровская, Л.А., 1989. *Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг*. Москва, Изд-во МГУ.
207. Петровская, Л.А., 1999. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи. *Введение в практическую социальную психологию*. В: Ю. М. Жукова, ред. Москва: Смысл, с. 153.
208. Плахотнік, О. та Безносюк, О., 2013. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка., вип. 121., ч. II., с. 204-208.
209. Плахотнік, О.В. та Васильєва-Халатникова, М.О., 2013. *Професійна рефлексія у діяльності соціального педагога*: навчально-методичний посібник. Київ.
210. Подрушняк, В.Б., 2002. *Обґрунтування і розробка кваліфікаційних критеріїв у системі професійної підготовки і використання медичних кадрів в охороні здоров'я*: автореф. дис. кандидата медичних наук. Київ: Нац. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця.

211. Пометун, О. 2005. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, № 1, с. 65-69.
212. Пометун, О.І. та Пироженко, Л. В., 2004. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*: Наук.-метод, посібн. В: О. І. Пометун, ред. Київ: Видавництво А.С.К.
213. Помилуйко, В., 2017. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. *Психолінгвістика*, вип. 22, с 176-186.
214. Попова, И.А., 2006. *Трансформация социальной коммуникации в социодраме*. автореф. дис. кандидата социол.наук. Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.
215. Почепцов, Г.Г., 1998. *Теория и практика коммуникации*. Москва: Центр.
216. Почепцов, Г.Г., 1999. *Теория коммуникации*. Київ: Видавничий центр «Київський університет».
217. Пушкар, Т.М. Соціально-комунікативні компетенції в системі професійних компетенцій майбутнього вчителя-філолога [online] Режим доступу: <<http://eprints.zu.edu.ua/9425/1/13ptmskk.pdf>> [Дата звернення 12 березня 2015].
218. Пыжова, Н.Н., 2005. *Психологическая компетентность руководителя*: учеб. метод. пособ. Минск: Академия упр. при Президенте РБ, с. 45.
219. Равен, Дж., 1999. *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*. Перевод с англ. Москва: «Когито-Центр».
220. Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Перевод с англ. Москва: Когито–Центр.
221. Реан, А. и Коломинский, Я., 2007. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.
222. Рогов, Е.И., 1996. *Настольная книга практического психолога в образовании* : учеб. пособ. М.осква: Владос.

223. Романенко, Ю.А., 2011. Логіко-структурна схема організації моніторингу у вищому навчальному закладі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 1, с. 55-66.
224. Рубинштейн, С.Л., 1959. *Принципы и пути развития психологи*. Москва: Изд-во АН СССР.
225. Рубинштейн, С.Л., 1973. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
226. Руденский, Е.В., 1998. *Основы психотехнологий общения менеджера*. Москва: ИНФРА-М.
227. Рурік, Г.Л., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу*: наук. пос. Київ: Видавничий Дім «Слово», с. 344 - 380.
228. Савченко, О.П., 2010. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* [online] Вип. №3. Режим доступу: <http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/> [Дата звернення 30 липня 2015].
229. Сагатовский, В.Н., Сараев, А.Д. и Уемов, А.И., 1978. *Системный подход и общая теория систем*. Москва: Мысль, 272 с.
230. Самборська, 2018., Н.М. Моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності медсестринство у процесі вивчення гуманітарних дисциплін *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, випуск № 1/2018, с. 71-76
231. Самборська, Н.М., 2016. Розробка структури соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників та характеристика її

компонентів. «Нові технології навчання»: наук-метод. зб. Київ, вип. 89, ч. 1, с. 197-202.

232. Самборська, Н.М., 2015. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти*: наук-метод. зб. Київ: ПП «Рута», №85, с. 97-101.

233. Самборська, Н.М., 2016. Комунікативна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка «Педагогічні науки»*, Випуск № 1 (83), с. 123 -127.

234. Самборська, Н.М., 2016. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. *Міжнародний науковий журнал "Sciences and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences"*, IV(17), Issue 108, 2016, p. 74 – 77.

235. Самборська, Н.М., 2018. Взаємозв'язок і зміст структурних елементів експериментального дослідження педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності медсестринство. *«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»*: зб. наук. праць. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, вип. № 166, с. 214-218

236. Самборська, Н.М., 2018. Визначення стану сформованості соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка Педагогічні науки*, Старобільськ: Вид-но Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» випуск № 6 (320), 2, с. 208-215.

237. Самборська, Н.М., 2018. Кейс-метод у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності медсестринство. В: *Теорія і практика освіти в сучасному світі*: зб. по матеріалах IV Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Дніпро, 30-31 березня 2018 року). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», с. 69-71.

238. Самборська, Н.М., 2016. Основні патерни поведінки медичного працівника та їх реалізація в процесі професійної підготовки і комунікативної взаємодії. В: *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Житомир, 20-21 жовтня 2016 р. В: В. Й. Шатило, ред. Житомир: Полісся, с. 149-152.

239. Самборська, Н.М., 2016. Роль навчальної дисципліни «Іноземна мова» у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. *Український науково-практичний журнал: «Магістр медсестринства»*, № 2 (16), с. 59-63.

240. Самборська, Н.М., 2017. Визначення основних елементів моделі формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності медсестринство у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. В: *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: зб. по матеріалам III міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 8-9 грудня 2017, с. 207-209.

241. Самборська, Н.М., 2017. Впровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників на заняттях з гуманітарних дисциплін. В: *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: зб. по матеріалам Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Житомир, 19-20 жовтня 2017, с. 216-217.

242. Самборська, Н.М., 2018. Результати моніторингу ефективності процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі викладання гуманітарних дисциплін. В: *EASTERN EUROPEAN STUDIES: ECONOMICS, EDUCATION AND LAW: Proceedings of the International Scientific Conference*. Burgas: Publishing House FLAT Ltd-Burgas, Volume II, June 7-8, 2018.

243. Самборська, Н.М., 2018. Роль навчальної дисципліни «Світова література» у формуванні соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». В: *Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів*: матеріали Всеукр.

наук.-практ. конф. (м. Львів, 19 квітня 2018 р.) / за ред. канд. іст. наук С.О. Лозинської, канд. псих. наук Р.І. Климків. Львів: ВНКЗ ЛОР «ЛІМтаЛІМ», с. 128-132.

244. Санченко, Є.М., 2010. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми. *Науковий вісник Донбасу*. [online] Режим доступу: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10semkpp.pdf>> [Дата звернення 15 березня 2015].

245. Сараев, А.Д. Системный подход и общая теория систем : генезис и обоснование. *Вопросы духовной культуры. Философские науки*. [online] Режим доступу: <<http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/21660/27%20-%20Saraev.pdf?sequence=1>> [Дата звернення 18 травня 2015].

246. Саух, П.Ю., ред., 2011. *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи* : [монографія] Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

247. Семенов, О.М., 2015. *Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів : теорія і практика* : [монографія]. В: О. М. Семенов, Л. А. Насіленко, ред. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

248. Сидоренко, Е.В., 2000. *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург: ООО «Речь».

249. Сидоренко, О. та Чуба, В., 2001. *Ситуаційна методика навчання : теорія і практика*. Київ: Центр інновацій та розвитку.

250. Сиротинко, Г.О., 2005. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики. *Управління школою*, № 1, с. 15–18.

251. Ситнік, С.В., 2008. Роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії. *Наука і освіта*, №3, с.14-17.

252. Скаткин, М.Н. и Лернер, И.Я., ред., 1982. *Дидактика средней школы*. Москва: Просвещение, 319 с.

253. Скворцова, С.О. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя математики. [online]. – Режим доступу: [http:](http://)

<www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf>

[Дата

звернення 28 січня 2015].

254. Соколов, А.В., 2008. *Метатеория социальной коммуникации*. Санкт-Петербург: Питер, с. 222.

255. Солодовник, О. 2014. Сутнісна характеристика поняття «професійне самовдосконалення» молодших медичних спеціалістів. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник*, вип. 83. К.-Вінниця, с.227-232.

256. Соссюр, Ф., 2007 *Курс общей лингвистики*. М.: УРСС Эдиториал, 257 с.

257. Спрафкин, Р., 2006. Тренинг социальных навыков. *Психологическая энциклопедия*. 2-е изд. В: Р. Корсини и А. Ауэрбаха, ред. Санкт-Петербург: Питер.

258. Степанов, С.Ю. и Полищук, О.А., 1995. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности. *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации*. Новосибирск: НГУ, 1995, с. 266-271.

259. Тайджнман, А. та Т. Невілл, Т., ред., 2003. *Моніторинг стандартів освіти*. Львів: Літопис.

260. Теплов, Б.М., 1985. *Избранные труды*: в 2 т. Москва: Педагогика, т.1.

261. Тимошук, І.В., 2004. *Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського.

262. Уваркіна, О.В., 2003. *Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*. Кандидат наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

263. Урманцев, Ю.А. и Тюхтин, Ю. А., 1988. Общая теория систем: состояния, приложения и перспективы развития. *Система. Симметрия. Гармония* Москва: Мысль, с. 38- 130

264. Усанова, О.Г., 2011. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности личности. *Вестник культуры и искусств*, выпуск № 2 (26), с. 10-13.

265. Ухтомский, А.А., 2008. *Лицо другого человека*. – Санкт-Петербург: «Издательство Ивана Лимбаха».
266. Федоренко, И.Т., 1980. *Подготовка учащихся к усвоению знаний*. – Киев: Радянська школа.
267. Федоренко, Ю.С., 2002. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного. *Рідна школа*, № 1, с. 63–65.
268. Федоренко, О.І., 2012. Види комунікативних вмінь та їх роль у професійній діяльності працівників правоохоронних органів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*, № 1. с. 21-28.
269. Федорова, О.Ф., 1970. *Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения*. Москва: Высшая школа.
270. Хайновская, Т.А., 2007. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей: В: «VI Знаменские чтения»: материалы научно-практ. конф. (4 марта 2007 года). СурГПУ, с. 43-49.
271. Харитонов, Е.В., 2007. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция». *Успехи современного естествознания*. №3, с. 67-68.
272. Химинець, В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*, [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>> [Дата звернення 18 липня 20015].
273. Холод, О., 2018. *Соціальні комунікації: тенденції розвитку*: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. й доп. Київ: Видавництво «Білий Тигр».
274. Холостова, О., 2003. *Технологии социальной работы*. Москва: Инфра.
275. Хоменко-Семенова, Л.О., 2014. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. [online] Режим доступу: <<http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf>> [Дата звернення 15 жовтня 2017].

276. Хриков Є.М., Курило, В.С., Адаменко О.В., 2013. *Методологічні засади педагогічного дослідження*: [монографія]. В: В. С. Курило, Є. М. Хриков, ред. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
277. Хуторской, А.В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58-64.
278. Царькова, Е.А., 2004. Компетентность в контексте модернизации профессионального образования. *Профессиональное образование*, № 6, с. 5-6.
279. Цветков, В.В., 2002. *Формирование социальной компетентности сельских школьников*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.
280. Цимбал. С.В., 2006. *Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови*: автореф. дис. кандидата психол. наук. Хмельницький: НАДПСУ ім. Б.Хмельницького.
281. Черезова, І.О., 2014. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Харківського державного університету. Серія: Психологічні науки*, вип.1, т.1, с.103-107.
282. Чернишенко, Т.І., 2003. *Державне управління освітою фахівців охорони здоров'я в умовах перебудови галузі в Україні*: автореф. дис. кандидата наук з держ. упр. Київ: Національна академія держ. упр. при Президентові України.
283. Чернуха, Н.М. та Малахін, Н. М., 2013. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
284. Чмут, Т.К., 1999. *Культура спілкування*. Хмельницький: ХІРУП.
285. Шадриков, В.Д., 2004. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*, № 8., с. 26-31., с.30.
286. Шевкун А.В., 2007. Развитие коммуникативной компетентности первокурсников в условиях педагогического вуза. *Известия Российского*

государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, №32, т.11, с. 418-420.

287. Шегедин, М.Б., 2001. *Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я*: автореф. дис. доктора мед. наук. Київ: Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця.

288. Шигонська, Н., 2006. Сучасні тенденції професійної підготовки медичних працівників в Україні. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку*: збірник наукових праць. В: О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініна, О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ, с.70-73.

289. Шинкарук В.І., ред., 1986. *Філософський словник*. Київ: Голов. ред. УРЕ.

290. Шпичко, І.О., 2013. Зміст та структура соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*, №2 (8), с.268-271.

291. Шутак, Л.Б. та Навчук, Г.В., 2016. Роль і місце гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутніх медиків. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія*, [online]. Режим доступу: <<http://lingvodnu.com.ua/archiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2013-6/rol-i-misce-gumanitarnix-disciplin-u-procesi-pidgotovki-majbutnix-medikiv/>> [Дата звернення 4 квітня 2018].

292. Юнг, К.Г., 2002. *О природе психе*. Москва: Рефл-бук: Ваклер.

293. Ядровская, М.В., 2013. *Модели в педагогике*. Вестник Томского государственного университета, №366, с.139-143.

294. Якобсон, Р.О., 1985. *Избранные труды*. Перевод с англ., нем, франц. Москва: Прогресс, 455 с.

295. Ярмаченко, М.Д., ред., 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

296. Ящук, І.П., 2001. *Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України.
297. Beamer, L. 1992 Learning Intercultural Communication Competence. *The Journal of Business Communication*, vol. 29, № 3, p. 12-19.
298. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.*, 2004. European Commission.
299. Communication competence defined! Dr Lane's Perspective. [online]. Режим доступу: <http://www.uky.edu/~drlane/captone/commcomp.htm> [Дата звернення 28 січня 2015].
300. Cooley, Ch., 1969. *Human nature and the Social order*. New York., p.17
301. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. *An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).*, 279 p., p. 88-89.
302. OECD: Program on International Student Assessment, 2000. 3. *New Skills for the Learning Society*. – 238 p., p. 7.
303. Pszonak, A., 2010. Kształtowanie kompetencji nauczycielskich u studentów kierunków pedagogicznych / Agnieszka Pszonak. *General and professional Education*, №1, p.175-184.
304. Savignon, S., 1995. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Modern Language Journal*, vol. 95, p. 129–134.
305. Short, Ed.C., 1984. *Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings*. Lanham: University Press of America. Ch. V. VI.
306. Spector, J. And Michael-de la Teja, 1996. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. *ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification*. N.Y. 123 p.
307. Strykowski, W., Strykowska, J., Pieluchowski, J., 2007. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań.: Wyd-wo Un-tetu Poznańskiego, s.38.

308. Szulc, A., 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN, s.97, s. 110.
309. Thomas, K.W., 1976. Conflict and conflict management. *In M. D. Dunnette (Ed.), Handbook in industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, pp. 889-935.
310. Winkler, R., 2004. Kompetencja komunikacyjna pracowników. *Zeszyty naukowe*, № 647, s.79.